التعليم في ضوء التجارب (١٢)

بإشراف

محمد السيد روحه

تعاون ناظر المدرسة الثانوية وهيئة التدريس

تأليف : إلوود ل . برستوود

ترجمة : السيد محمد العزاوي

مراجعة : محمد سليمان شعلان

تقديم محمد السيد روحه

بتعاون ناظر المدرسة الثانوية
وهيئة التدريس

التعليم فى ضوء التجارب (١٢)
بإشراف
محمد السيد روحه

تعاون ناظر المدرسة الثانوية وهيئة التدريس

تأليف
إلوود ل. برستوود

ترجمة
السيد محمد العزازى
وكيل المدير العام للإدارة العامة للتنظيم والتدريب والإحصاء بوزارة الإدارة المحلية

مراجعة
محمد سليمان شعلان
المدير العام لتخطيط التعليم الابتدائى ومعاهد المعلمين بوزارة التربية والتعليم

تقديم
محمد السيد روحه
وكيل وزارة التربية والتعليم للمتابعة والتقويم

الناشر
دار النهضة العربية
٣٢ شارع عبد الخالق ثروت - القاهرة

محتويات الكتاب

صفحة

صفحة

تقديم

بقلم
محمد السيد روحه

وكيل وزارة التربية والتعليم

تعتبر المدرسة فى أى مرحلة ركيزة أساسية فى تكوين الناشئة للاضطلاع بمسئولياتهم فى المجتمع الكبير ، وتعتبر المدرسة الثانوية بوجه خاص ذات أهمية فريدة فى هذا التكوين ، حيث إنها تتناول الناشئة كما نعلم فى أدق مراحل نموهم ؛ فهى مطالبة بأن تجعل منهم مواطنين واعين بواجباتهم الاجتماعية ، وبحقوقهم السياسية والاقتصادية ، وهى مطالبة فى نفس الوقت بتمكينهم من ممارسة هذه الواجبات والحقوق على أساس من العلم والمعرفة ، وهى مطالبة كذلك بأن تكشف عن الطاقات الكامنة فيهم بإتاحة الفرص الخصبة التى منها تنطلق هذه الطاقات .

غير أن المدرسة فى تحملها المسئوليات لا تعنى فى تصورنا ما درج عليه البعض من مناهج ، ومقررات ، وفترات زمنية ، ونواقيس ، وأدراج ، وكتب ، وما إلى ذلك من الأدوات والوسائل التعليمية . ذلك أنها أولا وقبل

كل شيء تعتبر كياناً حيًّا يتكون من الجماعة الإنسانية التي هي الناشئة والمعلمون والقائمون على الإدارة المدرسية . فحركة المدرسة ، واتجاهاتها ، وقدرتها على الانطلاق والتجديد ، وتحقيق التغيير في سلوك الناشئة في ضوء الأهداف الاجتماعية الكبرى ، رهن بقدرة القائمين على عمليات التوجيه من معلمين ونظار .

ومن هنا تبرز أهمية هذا الدور الذي يضطلع به هؤلاء في كل فترة زمنية من فترات اليوم المدرسي ، وفي كل ألوان النشاط المدرسي . ولعل العلاقات التي تنشأ بين هؤلاء ووعي كل منهم بالدور الذي يقوم به ، وبنوع العمل الذي يؤديه ، تعتبر على جانب كبير من الخطورة في نجاح هذه العلاقات . فناظر المدرسة — على سبيل المثال — يمكن أن يؤثر في اتجاه الأهداف التربوية ومدى تحقيقها ، وبالتالي في عمل المدرسة ، وذلك بنوع العلاقات التي تنشأ بينه وبين مدرسيه ، وبينه وبين التلاميذ ، بل إن تأثيره قد يمتد إلى نوع التحصيل الذي يحققه هؤلاء التلاميذ . فهو المحور الأساسي الذي يحرك ما يسمى بالروح المعنوية بين الجماعة إلى أعلى أو إلى أدنى ، وتحريكه لهذه الروح وتأثيره فيها يتوقفان على فهمه لمعنى المجال المدرسي بما فيه من علاقات ، وبأثر هذه

العلاقات فى الإنتاج فى المدرسة ، وعلى سبيل المثال أيضاً يمكن أن يلمس كل ناظر من نظار المدارس أثره فى إجراء واحد من إجراءات المدرسة ، وهو الجدول المدرسى ، فقد يوضع هذا الجدول بطريقة عفوية فلا يؤدى إلى تحقيق أهداف التعلم المنشودة . وقد يوضع كذلك بأسلوب فردى يتمثل فى فرض الناظر لآرائه ورغباته أو يجعل هذا الجدول مهمة فرد واحد أو مجموعة قليلة من الأفراد داخل المدرسة : وفى هذه الحالة أيضاً قد لا يؤدى هذا الجدول وظيفته فى تحقيق الأهداف التربوية ، وإن ساعد الناظر على إحكام قبضته على التنظيم المدرسى . لقد دلت التجارب فى هذا الميدان على أن الجدول المدرسى يعتبر عملية هندسية اجتماعية تتطلب نوعاً جديداً من التعاون بين المعلمين والنظار . وهو بهذا المنظور يكون السبيل إلى تحقيق أهداف تربوية كبرى ، منها تمكين التلاميذ من التحصيل المثمر على أساس مراعاة ميولهم وقدراتهم ، ومنها كذلك ضمان العمل الجماعى بين المدرسين على اختلاف تخصصاتهم ، من أجل إتاحة الفرص لجميع التلاميذ ، على الرغم مما بينهم من فروق . وعلى ذلك فإن النظر إلى العلاقات بين الناظر والمدرسين لا يقل خطراً عن النظر إلى أدوات التعلم ووسائله ؛ ذلك

أن هذه العلاقات هى المجال الحقيقى الذى يحرك هذه الوسائل والأدوات . فى إطار هذه العلاقات – وبخاصة تلك التى تقوم على تقدير كل فرد واحترام رأيه واعتباره قوة فى الجماعة – يمكن لناظر المدرسة أن يحرر طاقات العاملين معه من كثير من القيود والضغوط الرسمية والنفسية التى كثيراً ما تعوق المدرسين عن العمل الجدى الإيجابى . . فكما أننا نعترف بالفروق بين التلاميذ ينبغى أن نعترف بالفروق بين المدرسين . وهذه وظيفة ناظر المدرسة الذى يعتبر نفسه قائدا للجماعة ، يحركها ديمقراطيا ، ويعمل معها على أساس من التعاون : فمثل هذه العلاقات تسقط الكثير من السلبيات ، والكثير من الانحرافات ، وتدفع كل عامل فى مجال المدرسة إلى أن ينمو وسط جماعة تتماسك تماسكا عضويا سليما .

إن هذا الكتاب يتناول المدرسة الثانوية من هـــذه الزاوية ، إذ يعتبر تعاون ناظر المدرسة وهيئة التدريس بها بمثابة بوتقة تنصهر فيه العملية التعليمية وتزدهر ، لكى تثمر بعد ذلك فى عمل هؤلاء المدرسين مع التلاميذ من أجل إعدادهم إعدادا جديدا ؛ إعدادا يستند إلى مبادئ ديمقراطية سليمة ، لا يفرضها المدرســون على التلاميذ ، وإنما

يمارسونها معهم بعد أن يكونوا قد تمرسوا بها فى عملهم الحى مع الناظر ، وفيما بينهم .

والكتاب فى معالجته لهذه الزاوية يعتبر جديداً ، إذ أنه يبرز لنا كيف أن الكثير من المشكلات المدرسيه لا تنشأ من التلاميذ فقط ، أو تبدأ عندهم فقط ، وإنما هى تنشأ وتبدأ من عند المعلمين الذين حرموا فرصة إنشاء علاقات إنسانية عضوية حية تتمثل فى إدارة مدرسية إيجابية .

ومن هنا فإن الكتاب فى صفحاته الآتية يتناول هذه الزاوية بالشرح والتفصيل ، وبالأمثلة الواقعية الحية التى تجعل منه مرشداً وموجهاً للعاملين فى الميدان .

ونحن إذ نقدم هذا الكتاب إلى القراء ، إنما نرجو أن نستشف منه بعض المبـــادئ التى تعيننا على إعداد الجيل الجديد عن طريق مدرستنا الثانوية .

لماذا هـذا الكتاب

بقلم

حسن جلال العروسى

هذا الكتاب هو الحادى عشر من سلسلة كتب « التعلم فى ضوء التجارب » ، والتى تُعنى كتبها بفهم سلوك الأطفال وتحسين قدراتهم ، والتعاون بين الآباء والمدرسين والأطفال الموهوبين والبطيئى التعلم وغير ذلك من الموضوعات التى تهم الآباء والمعلمين ، باعتبارهم مسئولين فيما بينهم عن تنشئة الأطفال ، وإعدادهم ليكونوا رجالا نافعين يقومون بالدور الذى ينتظره منهم المجتمع .

ولاختيار كتب هذه السلسلة قصة أود أن أشرك القارئ معى فى تتبعها ؛ ذلك أن الأستاذ محمد سليمان شعلان ، مدير عام تخطيط التعليم الابتدائى ودور المعلمين بوزارة التربية والتعليم ، تقدم إلى المؤسسة ، مقترحاً ترجمة طائفة من كتبها بعد أن أعجب بها لما تضم من توجيهات للمعلمين تفيدهم فى شتى النواحى ، وتطلعهم على حصيلة الخبرات التى اكتسبها زملاء لهم فى بلاد أخرى .

وكان الإجراء التالى هو عرض هذه السلسلة من الكتب على اللجنة الاستشارية التنظيمية الداخلية للكتب الدراسية ، وهى التى تنظر فى اختيار وترجمة أكثر الكتب صلاحية للطلاب والمعلمين وغيرهم ، وتضم ممثلين للهيئات المعنية بشئون المكتبة العربية ، والحريصة على تزويدها بأمهات الكتب والمراجع المترجمة فى كل علم وفن ، فليس ثمة شك فى أن اختيار الكتاب الصالح للترجمة مرحلة من أشق المراحل وأكثرها صعوبة ، وقد جرت العادة على التدقيق فى اختيار أنسب الكتب وأصلحها ، فإذا كان الكتاب الجيد والكتاب الردىء يحتاج كل منهما إلى نفس النفقات لترجمته وإخراجه ، فلماذا لا نختار الكتاب الأفضل ؟

أقرت اللجنة صلاحية كتب هذه السلسلة بصفة مبدئية ، وأصدرت توصيتها بفحصها ودراستها بوساطة المتخصصين من رجال التربية والتعليم . ولقد قام هؤلاء مشكورين بأداء المهمة التى وكلت إليهم على خير وجه ، وقدموا تقارير تبين قيمة كل كتاب ، ومدى الفائدة التى تعود على المعلمين من نشر هذه الكتب المفيدة .

كذلك وقع اختيار اللجنة على نخبة ممتازة من الأساتذة العرب لترجمة هذه الكتب ، كما وقع اختيارها على مربٍّ فاضل خبر التعليم فى مراحله المتعددة ، ولمس احتياجاته ،

وعاش فيها ، ذلكم هو الأستاذ الكبير محمد السيد روحه وكيل وزارة التربية والتعليم لشئون المتابعة والتقويم ، ورئيس اللجنة الاستشارية التنظيمية الداخلية للكتب الدراسية ، ليقوم بالإشراف على ترجمتها ومراجعة كل كتاب منها والتقديم له .

ومما هو جدير بالذكر أن القائمين بالترجمة يتوخون الدقة فى اختيار المصطلحات وسلامة الترجمة ، محافظة على الأمانة العلمية الواجبة . فلا شك أن إخراج هذه الكتب على خير وجه وفى أكمل صورة ، يعتبر إسهاماً فى النهضة الثقافية ، يوفر للمعلمين فى بلادنا من الكتب ما يزيد من خبرتهم ، خدمة لأبنائنا الطلاب ، وإرساء للأسس التى يقوم عليها مجتمعنا الجديد .

والكتاب الذى بين أيدينا « تعاون ناظر المدرسة الثانوية وهيئة التدريس » يتناول موضوعات لها أهميتها ، مثل العوامل المؤثرة فى علاقات هيئة التدريس والعمل الجماعى وطرق حل المشكلات ، ولا شك أن هذا الكتاب سيفيد منه العاملون فى مجال التعليم لما يلقيه من ضوء على كيفية إقامة العلاقة السوية المتعاونة بين ناظر المدرسة الثانوية ومدرسيها ... وما يعكسه العمل التعاونى بينهم من ظروف طيبة ، ونظام مرغوب فيه ، يجعل من المدرسة وحدة متكاملة متعاونة تنهض بمستواها .

تقـــديم المحرر

ليس ناظر المدرسة الحديثة وحدة مهنية منعزلة تقبع وراء المكتب عاكفة على العمل الكتابى ، وإصدار التعليمات إلى مجموعة وفية من العمال الطيعين . بل إنه — أولا وقبل كل شيء — خبير فى تشجيع الناس على أن يبذلوا قصارى جهودهم فى إنجاز مهمات المدرسة العسيرة . وليس هذا بالواجب الهين ، بل إنه ليتطلب شجاعة كبيرة ، ومهارة وإخلاصاً عظيمين .

وفى غضون السنوات القليلة الماضية أجريت بحوث لها وزنها واعتبارها على طبيعة القيادة ، والقيادة فى ميدان التربية والتعليم بنوع خاص . وبالرغم من أنه ما زال هناك الشيء الكثير مما يجب إنجازه ، فإنه قد تم تسجيل قدر مشجع من المعلومات فى وثائق عديدة وتقارير رسمية . على أن هذه الكتابات لا تتركز غالباً على المطالب المباشرة الملحة التى يستلزمها العمل الذى يجب القيام به فى جو معين ، كما أن العلاقات المتشابكة لكثير من الدراسات الجيدة لا تقوم بصورة واضحة فى الغالب .

وفى الصفحات التالية سحب الدكتور برستوود من رصيده الضخم — بوصفه حجة فى هـذا الميدان — ومن خبرته بوصفه مدرساً ورجلا عاملا من رجال الإدارة المدرسية ، ليقدم لنا — عن علم — مدخلا عملياً لحل كثير من المشكلات التى تتحدى جميع الذين يعملون معاً فى المدارس الثانوية ، وهى مشكلات دقيقة وحاسمة بالنسبة لنجاح المدارس ، كما أن لها وزنها وجلالها بالنسبة للرجال المخلصين الأذكياء المبدعين الذين يعتبرون التدريس رسالة أكثر مما هو وسيلة لكسب العيش . وهى — أخيراً — مشكلات الناس الراغبين فى أن يعملوا معاً فى جو يتفق مع أهداف التربية والتعليم .

وهذا هو أحد كتب هذه السلسلة التى تيسر — دون عناء — للمسئولين عن القيادة فى المدارس الإعدادية والثانوية نتائج أقيم البحوث فى الميدان — فى عرض موجز فى صورته ، سليم فى محتواه ، شامل فى نظرته ، واقعى فى تأكيده .

دافيد ب . أوستن

أستاذ التربية

كلية المعلمين — جامعة كولومبيا

الفصل الأول

المقدمة

سواء عليك أكنت ناظر مدرسة أم كنت عضواً من أعضاء هيئة التدريس فإنك تقضى معظم أوقات عملك — أى ما يتراوح بين ٨٠ ، ٩٠٪ منها — عاملاً مع الناس : مع زملائك وتلاميذك وأولياء أمورهم . وما عليك إلا أن تتدبر يوما من أيام العمل لكى تتأكد من أن الأمر كذلك فعلاً . وما العمل فى ميدان التربية والتعليم بكل بساطة سوى العمل مع الآخرين ومن أجل الآخرين . والهدف من هذا الكتاب هو أن يساعدك على أن تزيد من كفايتك وأنت تعمل مع هؤلاء الآخرين .

التعاون جزء حيوى من الحياة

بينت البحوث البيولوجية أن الطريقة الأساسية لتقدم الكائنات الحية هى التعاون . وليس من العسير علينا أن نعترف بأهمية التعاون فى الحياة الإنسانية إذا نحن تذكرنا كيف يعتمد بعضنا على بعض ونحن ننجز مسئولياتنا . ولسنا بحاجة إلى أكثر من التفكير فى الطعام الذى نتناوله ،

والضوء الصناعى الذى نستخدمه والتليفون الذى نرد عليه ، والسيارات التى نقودها ، والملابس التى نلبسها — حتى نعرف أن رفاهيتنا المادية متوقفة على العمل الجماعى المثمر الذى تقوم به جموع من الناس الذين لا نعرفهم .

البحوث الصناعية تؤكد ضرورة التعاون

وقد اعترفت الصناعة منذ زمن بعيد بأن رفاهيتنا المادية — بل وما هو أكثر منها — يتوقف على عملنا معاً ؛ فلقد أظهرت التجارب الشهيرة التى أجرتها فيما بين عامى ١٩٢٤ و ١٩٤٠ شركة «وسترن إليكتريك» فى فرع « هاوثورن » قرب شيكاغو أن الإنتاج زاد عندما أُشْعِر العمال بأهميتهم كشركاء فى المشروع الصناعى . وأيدت دراسات أخرى فى المجال الصناعى النتائج التى توصلت إليها هذه الدراسات الرائدة ، وبينت أنه عندما تعمل الإدارة والموظفون معاً فى تخطيط المهمات وتنفيذها ، فإن الروح المعنوية تتحسن وترتفع ، ويزداد الإنتاج (٣ ، ١٤ ، ١٦)(*) .

(*) تشير الأرقام التى بين الأقواس إلى أرقام المراجع فى القائمة البيليوجرافية الموجودة فى آخر الكتاب . ولكننا ننص على رقم الصفحة بالتحديد بعد رقم المرجع المسجل فى القائمة كلما اقتبسنا نصا بلفظه من مؤلف بعينه .

الدراسات على الروح المعنوية تؤكد ضرورة العمل الجماعى

وفى مجال التربية والتعليم — كما هى الحال فى الصناعة — كشفت عدة دراسات أجريت على الروح المعنوية عن أن الروح المعنوية تبلغ ذروتها عندما يعمل رجال الإدارة المدرسية وهيئة التدريس معاً : من ذلك ما وجده تشيز Chase من الدراسة التى أجراها على مائتى مدرسة فى ثلاث وأربعين ولاية ؛ فقد وجد أن المدرسين كانوا يشعرون بأكبر قدر من الرضا عندما كانت الفرصة تتاح أمامهم لكى يسهموا بانتظام وفاعلية فى التخطيط ورسم السياسة التربوية (١٠) : كما عرف برايم Braem من دراسته أن الموقف التعليمى الذى يؤدى إلى ارتفاع الروح المعنوية هو الموقف الذى يتعاون فيـه المدرسون ورجال الإدارة المدرسية ، أو الموقف الذى يستطيعون أن يتعاونوا فيه (١٤) . أما مكنزى وكورى Mackenzie and Corey ، فقد خلصا من دراستهما للحوافز المهنية على العمل إلى أن « معظم أعمال المسح التى أجريت على اتجاهات الناس نحو العمل تدل على أن الفرص

المتاحة أمام المدرسين للاشتراك فى حل المشكلات ، وشعورهم بأن آراءهم تقابل بالتقدير ، وتمتعهم بظروف مريحة للعمل ، وفوزهم برئيس أو مشرف ممتاز ، والتأكد من فرص التقدم – كل ذلك أهم فى حفزهم على العمل من المرتب – شريطة ضمان حد أدنى معقول له (٣٣ : ٤٥) .

لا بد لناظر المدرسة وهيئة التدريس من الاندماج معاً

إن المدرسين هم الذين يقررون – إلى حد كبير جداً – مدى تأثير ما تقدمه المدرسة من تربية وتعليم ؛ ذلك لأنهم هم الذين يعملون مع التلاميذ عادة بصورة مباشرة . وأما ناظر المدرسة فيؤثر فى التربية والتعليم عادة عن طريق عمله مع هيئة التدريس . ولما كانت البحوث قد دلت على أن المدرسين يعملون بكفاية أكبر عندما ينضمون مع رجال الإدارة وغيرهم مع المدرسين فى التخطيط وفى حل المشكلات التربوية ، فإن التغييرات التى ترفع فعلاً من نوعية التربية والتعليم سوف تتم بصورة أسرع وأكثر توكيداً عن طريق المحاولات المتعمدة التى يبذلها ناظر المدرسة وهيئة التدريس لكى يعملوا معاً متعاونين .

ولكى يعمل ناظر المدرسة وهيئة التدريس معاً على أفضل وجه يجب عليهم أن يفهموا ويستغلوا الأساليب الفنية التى أثبتت أنها أكثر من غيرها فاعلية فى الجهود التعاونية : وهذا يقتضى أن يفهم كل فرد نفسه لكى يفهم زملاءه فهماً أدق ، وأن يعرف كل فرد العوامل التى تؤثر فى علاقات الجماعة ويستغلها استغلالا مفيداً ، وأن يتعرف الأساليب الفنية التى تسهل عليه العمل مع الآخرين ، وأن يكون قادراً على أن يسهم بنصيبه فى جهود الجماعة وقادراً على تطبيق أسلوب حل المشكلات على المواقف التى تجد فى المدرسة . وبالاختصار ينبغى ألا يشعر أى عضو من أعضاء هيئة التدريس بأنه لا حاجة به إلى أن يعرف أفضل طرق العمل الجماعى ، كما ينبغى ألا يعتقد أى ناظر مدرسة بأنه يجب عليه أن يدير المدرسة حيث يعمل أعضاء هيئة التدريس من أجله ؛ ذلك لأن العمل معاً معناه أن يتضمن العمل المدرسى مساهمة كل أعضاء هيئة التدريس .

وقد بينت الدراسات الحديثة أن العمل الجماعى أصعب مما كنا نظن . ويجب علينا أن نتعلم كيف نتعاون بقدر ما يجب علينا أن نتعلم القيام بمعظم الأعمال التى نقوم بها . وإن ناظر المدرسة وهيئة التدريس الذين يعمدون إلى بذل

المحاولة لتنمية المفاهيم والأساليب الفنية التي يتطلبها تقدم العمل الجماعي تقدماً مثمراً إنما يتقدمون فى مضمار تحسين التربية والتعليم بسرعة أكبر من تلك التي تتقدم بها الهيئة التي تدعى أنها متعاونة لمجرد أنها تجتمع على هيئة مجموعات لتناقش المشكلات القائمة .

والعمل الجماعي يؤدى إلى النمو المهنى لكل الداخلين فى نطاق العملية ، ويحسّن الفهم المتبادل ، وبذلك يقلل الاحتكاكات الشخصية ، ويحسن طرق الاتصال فى نطاق المدرسة ويوجد جو الأمن السليم ، وينمّى صفات القيادة لدى هيئة التدريس جميعاً . وبإمكان هذه الظروف أن تسرع بدورها فى التوصل إلى نوع التربية والتعليم الذى نرغب فى تقديمه لتلاميذنا . والحقائق التي تتضمنها الصحائف التالية تهدف إلى معاونة ناظر المدرسة وهيئة التدريس على تحقيق هذا الهدف .

الفصل الثاني

العوامل المؤثرة في علاقات هيئة التدريس

عندما يعمل ناظر المدرسة وهيئة التدريس معاً — بصورة مثمرة أو غير مثمرة — فإن كلاً من العلاقات المهنية والشخصية تدخل فى الموضوع . وربما أمكن التفكير فى علاقاتهم المهنية على ضوء ما تعنيه الأدوار التى يضطلع بها كل واحد منهم ، وأنماط العمل التى تنمو فى أثناء الاتصالات المباشرة التى يستلزمها إنجاز العمل فى المدرسة : ونعنى به مساعدة التلاميذ على التعلم (٧) ، وحتى فى هذه المقابلات ، عندما يجتمع ناظر المدرسة مع أحد المدرسين ليناقشا كتاباً جديداً ، أو ليقررا كيفية إخصاب منهج دراسى لتلميذ موهوب — فإن العلاقات الشخصية القائمة بينهما تؤثر فى عملهما أيضاً — ولقد وصف بوش Bush هذه العلاقات الشخصية بأنها : « نغمات شعورية ، وردود أفعال عاطفية ، تنبثق جيئة وذهاباً ، قلقة مستمرة ، بين أى شخصين كتب عليهما أن يلتقيا وجهاً لوجه كل يوم » « (٧ : ١٨٦ — ٧) ، فإذا كانت ردود الأفعال العاطفية هذه غير سارة ، فإن الاختلاط لا يتعدى تلك المقابلات التى

تستلزمها المهام المهنية ، ويصبح من الواضح أنها لا تفضى إلى ذلك التعاون الذى تؤدى إليه الاتصالات بين شخصين تقوم بينهما علاقات شخصية طيبة .

وعلى هذا فأشد علاقات هيئة التدريس فاعلية تقوم عندما تكون كل العوامل المؤثرة فيها بصورة تجعل العلاقات المهنية مرضية لكل فرد معنى رضا شخصياً . فى مثل هذه الظروف يكاد ناظر المدرسة وهيئة التدريس يعملون معاً بصورة تلقائية :

فهمنا لأنفسنا

نحن نؤثر فى الآخرين نحن نسلم — دون مناقشة — بأن لنجوم هوليوود والتليفزيون تأثيرهم فى الآخرين ؛ لأن تأثيرهم يتجلى بوضوح شديد فى زى تلاميذنا ولازماتهم ، وبِدَعهم « تقاليعهم » . غير أننا نصاب بالعمى فى كثير جداً من الأحيان عندما يتعلق الأمر بتقدير تأثيرنا فى تلاميذنا وزملائنا ، وسواء أ أدركنا أم لم ندرك فإن الحقيقة الواقعة هى أننا نؤثر دائماً فى الآخرين فى أثناء اتصالاتنا الشخصية والمهنية (٢٦ ، ٤٣) .

ومعظم الناس ليسوا حتى مدركين – كما بين أوفرستريت – لأنهم قد كوّنوا لأنفسهم صوراً معينة ، وإنه من الجائز أن يكون هناك فارق بين ما هم عليه فعلا وبين ما يظنون أنفسهم عليه (٣٦) . ولا بد أن نسلك بعض نظار المدارس والمدرسين فى عداد الغافلين عن أنهم كوّنوا لأنفسهم صوراً معينة ، ولكن سلوكهم ينم عن وجود مثل هذا الفارق ؛ ولكى نتأكد من أننا لسنا من هؤلاء ، ومن أننا نتحكم قدر استطاعتنا فى تأثيرنا فى زملائنا وتلاميذنا ، فإننا بحاجة إلى أن نتعلم كيف نفهم أنفسنا ، زد على ذلك أنه كلما فهمنا أنفسنا فهماً أفضل زاد الاحتمال فى أن نكون أقدر على التأثير فى مجرى تقدمنا الخاص .

فهمنا للآخرين عن طريق فهمنا لأنفسنا : ولكى نعمل مع الآخرين بكفاية – سواء أكنا نظاراً أم كنا مدرسين – يجب علينا أن نفهم الآخرين . ومن بين الطرق التى تساعد على كسب مثل هذه البصيرة تنميتنا للتبصر بأنفسنا : ويشير أولبورت Allport فى كتابه « البلوغ » إلى أن « معرفتنا بتفردنا هى التى تمدنا بأول – وربما بأفضل – الدواعى لتحصيل المعلومات المنظمة عن الآخرين »

(٢ : ٢٣) وقد وجد جرسيلد من دراساته الأخيرة أن « تسعة أشخاص من كل عشرة يقررون أن فكرة ارتباط فهم الآخرين بفهمنا لأنفسنا بدت لهم فكرة مفهومة مبشرة بالخير ، وأنها ليست كريهة ولا غير مقبولة (٢٦ : ١٥) . وكلما سألنا أنفسنا عن أسباب سلوكنا الخاص حتّى نزداد تبصراً بأنفسنا اكتسبنا فهماً أكبر للآخرين ، وهذا ليس معناه أننا يجب أن نعجب ، أو نُفْتَتَن ، بما نفهمه عن الآخرين . بل إن قيمنا الخاصة يجب أن تلعب دورها فى تقبل ما نلاحظه لديهم ».

فهم النفس يؤدى إلى مساعدة الآخرين عن طريق التحليل التأملى لأنفسنا لنستطيع أن نكتسب البصيرة بمواطن ضعفنا ومصادر قوتنا ، وبذلك نستطيع أن نصطنع الطرق التى تؤدى إلى القضاء على مكامن الضعف ، وتعزيز نواحى القوة فينا . ويعتمد نمونا الشخصى – إلى حد كبير – على فهمنا لأنفسنا والتصرف طبقاً لما قد تعلمناه .

وتعلمنا لكيفية فهم احتياجاتنا ومواضع قصورنا ونواحى قوتنا يقودنا إلى الاعتراف بما لدى الآخرين من احتياجات ومواضع قصور ونواحى قوة مماثلة . وهذا بدوره يساعدنا

على معاونتهم : وقد بدأ يزداد وضوحاً أنه كلما ازداد تعرفنا إلى أنفسنا ، وتعلمنا بالتالى كيف نفهم الآخرين أصبحت مساعدة هؤلاء الآخرين من أفضل طرق سد احتياجاتنا الخاصة . وقد أيدت بعض البحوث الحديثة التى قام بها كل من هوبكنز وكلى وريزى ومينج الاعتقاد بأن الفرد كلما أسرع بنمو الآخرين عن طريق مساعدته إياهم أسرع بإنماء نفسه (٢٤ ، ٢٨ ، ٣٧) . ومن مصلحة ناظر المدرسة وهيئة التدريس أيضاً أن يعملوا معاً ، ذلك لأنهم عن طريق جهودهم المتحدة يساعد أحدهم الآخر على النمو ، ويساعدون أنفسهم على النمو الفردى إلى درجة ملحوظة .

ومما لا شك فيه أن كل واحد منا يستطيع أن يتذكر بعض التجارب التى توضح هذه النقطة ، ونعنى بها النمو عن طريق معاونة الآخرين . ولا يمكن للمؤلف أن ينسى ناظر مدرسة معين — وهناك الكثيرون من أمثاله — كان دائم التشجيع لأعضاء هيئة التدريس وهم يبذلون جهودهم لتحسين نوع التعليم ، بتنمية أفكارهم المبتكرة . فكان كلما نجحت تجربة أو دراسة معينة ، حث المدرس الذى ابتدأها على أن ينشر مقالة عنها ، وقدم بسرور مقترحاته الرامية إلى تحسينها قبل إرسالها إلى الناشر . وكان يبذل مساعيه لكى تقبل وتنشر

حتى يستفيد منها رجال التربية والتعليم . وفى كثير من المناسبات كان يفاجأ مسرورا بالزائرين يحضرون ليتجاذبوا أطراف الحديث مع كتاب المقالات ، أو يتوقفون ليتحدثوا معه عن مدرسته وبرنامجها الممتاز الذى أقامه هو وهيئة التدريس بها . وكان دائم التأكيد أن الشيء الكثير من نموه الشخصى يعود مباشرة إلى محاولته مساعدة أعضاء هيئة التدريس عنده ، وهم يعملون جميعا على تحسين برنامج مدرستهم .

فهم النفس وصراع المجموعة : من الواضح أن العمل معاً فى المدرسة يتطلب الشيء الكثير من العمل الجماعى . وكلما ازدادت مهارة هيئة التدريس فى العمل معا ازداد العمل الجماعى بطبيعة الحال . إلا أنه قد يحدث أن يهدد الصراع الذى يميز كل عمل جماعى إلى حد ما بهدم الجهد الجماعى فى حالات معينة . وينشأ هذا الصراع فى العادة — حسبما يراه مكنزى وكورى — من هواجس ومخاوف مختلفة قد تكون حقيقية فى بعض الأحيان (وإن كانت وهمية فى كثير من الأحيان) تهدد أمن الفرد . وفى بعض الأحيان يبدو هـذا الصراع للملاحظين أمراً لا مبرر له (٣٣) ، ولكننا إذا استطعنا أن نفهم أنفسنا — ونحن نعمل

معاً — وأن نقدر قيمة هذه الهواجس ، ونتذكر أيضاً أننا بمساعدتنا للآخرين إنما نساعد أنفسنا فى الواقع ، فإن هذا الصراع الطبيعى جداً بالنسبة لأى عمل جماعى خليق بأن يقل إلى أقصى حد ممكن . وإن هيئة التدريس التى يفهم كل عضو فيها نفسه سوف تتقدم بسرعة أكبر فى سبيل تقديم تعليم أفضل لتلاميذهم .

متاعب نظار المدارس والمدرسين : رأينا كيف أن معرفتنا بالطريقة التى نؤثر بها فى الآخرين ، واكتسابنا لفهم الآخرين ، ومعاونتهم ، وتجنب صراع المجموعة تعتبر من الأسباب المحبّذة لمحاولة فهم أنفسنا . على أن السبب الأساسى لذلك هو أننا عن طريق فهمنا لأنفسنا نتمكن من أن نجيد العمل معا . فكما قال الدكتور روبرت ماك كراكن بكنيسة نيويورك ريفر سايد : « يجب أن نكون على « علاقات داخلية » طيبة — بأنفسنا — قبل أن نطمع فى أن نكون على « علاقات خارجية » طيبة بالآخرين » .

ولكى نحقق فهم النفس المثمر يجب على كل فرد منا أن يكتسب اتجاها سليما نحو تقبله لنفسه — كما يؤكد علماء النفس . وفى مقدورنا أن ننمى هذا النوع من الاتجاه، شريطة

ألا ندفع بأنفسنا إلى القلق وعدم الأمن عن طريق تحليلنا لأنفسنا . فكثير من الناس يخشى عملية تحليل النفس (عن غير وعى فى الغالب) لأنهم يخافون مما قد يواجهونه . والواقع أنه كلما فهم الإنسان نفسه فهماً أفضل ازداد استعداده لمعالجة شئون الحياة بصفة عامة (٣) . وبإمكان زيادة الوعى بالنفس أن تؤدى إلى المزيد من الشعور بالأمن . وربما كان فى إدراكنا بأن ما يشغل بالنا يشغل بال الآخرين أيضا ما يساعدنا على استبعاد ما قد يعترينا من قلق بشأن تحليلنا لذواتنا ، ويعزز مجهوداتنا فى سبيل معرفتنا لأنفسنا . وقد ناقش جيرسيلد هذه الهواجس العامة فى كتابه(*) « عندما يواجه المعلمون أنفسهم » (٢٦) .

وما أشبه حال كثير من نظار المدارس والمدرسين بحال الشاب الذى استمع يوماً إلى مقارنة عقدت بين الحياة ولعبة كرة القدم . فقد قيل له إن هناك قواعد فى الحياة كما فى كرة القدم ، فإذا لم نُراعِ هذه القواعد ألحقنا الضرر بفريقنا ، وقد ننحط نحن أنفسنا عن مستوى الأهلية . وبعد أن استمع الشاب لهذا الكلام بانتباه شديد مدة من الزمن أثار نقطة تقلق بال الكثيرين ، فقد قال : « فى لعبة كرة القدم يستطيع المتبارون أن يروا قوائم الأهـــداف . ولكننى

(*) هذا الكتاب نشرته مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر .

لا أستطيع أن أراها فى الحياة ، فكيف يمكننى أن ألعب بدون قوائم للأهداف ؟ وهــذه هى إحدى المشغوليتين الرئيسيتين اللتين ميزهما جيرسيلد ، ونعنى بها « قوائم الأهداف » فى الحياة ، أو مشكلة المعنى فى الحياة التى تحياها والعمل الذى نقوم به . وهو يشير إلى أن البحث عن معنى الحياة أمر شخصى . ولكنه يضيف أن من الممكن أن يتقاسمه الإنسان مع الآخرين إلى حد ما ، وأن بإمكانه أن يستمد التشجيع من معرفته بأن الآخرين يشعرون — مثله — بالتخوف من أن كثيراً مما يتم باسم التعليم لا طائل تحته (٢٦ : ٧) ، ومن المؤكد أن هذا الشعور متصل بالملاحظة التى أبداها مكنزى وكورى ؛ وهى أننا — كبشر — دائبو البحث فى قلق عن شىء أفضل (٣٢ : ١٠) . وكثير من الدراسات التى تمت فى علم النفس تؤكد قوة الدافع على النمو عند الإنسان . وأعضاء هيئة التدريس الذين يحاولون أن يتعلموا عن أنفسهم شيئاً لا حاجة بهم إلى ثبوط الهمة من شعورهم بأنهم عاجزون عن أن يروا « قوائم الأهداف » ؛ ذلك لأن من مميزات الإنسان ألا يكف عن البحث عن شىء أفضل وأسمى ، شىء يبدو بعيداً دائماً . وفى الوقت الذى نقوم فيه ببحثنا الفردى نستطيع أن نعمل مع زملائنا من

هيئة التدريس على أن نقيم لأنفسنا معنى يتقبله الجميع ويرغبون فيه . ويؤكد سينوت أن الكفاح من أجل الأهداف هو جوهر الحياة ، « وفى الإنسان سمت هذه الأهداف إلى قمم لم يحلم بها أحد من قبل ، وبمقدور الإنسان أن يرتفع بها إلى أعلى وأعلى كيفما يشاء ... فهو يرفع وجهه إلى النجوم . (٤٢ : ٩٧) .

والمشغولية الثانية المزعجة التى ميزها جبرسيلد فى دراسته هى القلق . وهو يلاحظ أن كثيراً من الناس يدركون أن الفرد لا يستطيع أن يعيش دون أن يصبح قلقاً . وهو يقول فى ذلك « . . . إنهم يتقاسمون خبرة القلق مع سائر الجنس البشرى ، ويدركون أنهم — بتقبلهم للقلق لدى أنفسهم ولدى الآخرين وبالحياة معه ومحاولة فهم مادته — ربما استطاعوا أن يعيشوا بتوتر أقل ، ويتعلموا أن يكونوا أكثر سماحة وعطفاً فى نظرتهم إلى أنفسهم ، وأكثر إنسانية فى علاقاتهم مع الآخرين » (٢٦ : ٩) .

وأما مشغوليات المدرسين الأخرى التى كشفت عنها دراسات جبرسيلد فتشتمل على الوحدة والعداوة ، والجنس ، وعبء الانسجام مع الآخرين ، والانفعالات بصفة عامة ، والخوف والكراهية والتعاطف بصفة خاصة (٢٦) .

وبمجرد أن يدرك الذين يخشون منا تحليل أنفسهم أن مشغولياتنا تتقاسمها الأغلبية الساحقة من زملائنا فى المهنة فإننا قد نجد العزم والشجاعة على أن نتعلم كيف نفهم أنفسنا .

كيف نعرف أنفسنا : يجب علينا أن نتذكر — سواء أكنا نظار مدارس أم كنا مدرسين — أنه يجب أن تتوافر لدينا الشجاعة — ونحن نحاول تحصيل المعرفة بأنفسنا — على أن نلتمسها ، وأن يتوافر لدينا التواضع بحيث نتقبل كل ما قد نجده بصدر رحب (٢٦) — وإنه لمن اليسير نسبياً — كما يقول الدكتور هورنى — أن نحلل أنفسنا من حين لآخر (٣١) . وكل ما نحتاج إليه هو أن نحاول بإخلاص أن نقرر لماذا نشعر فعلاً بهذا الشعور أو ذاك ، ولماذا نتصرف على هذا النحو أو ذاك . وقد نحاول فى بعض الأحيان أن نلتقط معنى سرورنا أو خوفنا أو عداوتنا ونحن نمر بهـــذه الحالات ، وذلك عن طريق فحص دوافعنا الحقيقية .

وتستطيع الكتب أن تساعدنا فى فحص أنفسنا . فقراءة الكتب التى ألفها الذين حققوا تقدماً فى كفاحهم من أجل معرفة أنفسهم يمكنها أن تزودونا ببعض البصيرة بحياتنا الخاصة .

والإجابة بإخلاص عن سؤال أو أكثر من أسئلة

استفتاءات ضبط النفس أو القوائم الجيـــدة الإعداد ، تساعدنا على أن نفهم أنفسنا . واختبارات الشخصية المتداولة فى السوق يمكنها أن تكون مفيدة فى عملية فحص الذات ، وبخاصة إذا قام الشخص الذى يطبّقها على نفسه بتحليل بنودها النوعية الخاصة . كما أنه من الممكن أيضاً اللجوء إلى القوائم المستعملة فى « الدراسات الحديثة » ومن بينها قائمتان ميســورتان فى المطبوعات الحديثة . وهما موضوعتان بصورة مختلفة بعض الشيء ، إلا أنهما مفيدتان جدّاً لهيئة التدريس التى ترغب فى وضع قائمتها الخاصة . وفيما يلى وصف موجز للقائمتين :

١ ـ هناك قائمة « الأفكار عن نفسى » (٣٣) المستخدمة دراسة القيادة التى أجريت فى دنفر ، وهى مؤلفة من خمسة وأربعين بنداً تتصل بأنواع الاختلاط مع الزملاء فى أثناء العمل . ويستطيع الفرد أن يراجع اتجاهاته ومدى فهمه ، ونوع مسلكه ؛ بأن يضع علامة لكل بند أمام الإجابات الخمس التالية :

عبارة تصفنى بمنتهى الدقة

عبارة تصفنى وصفاً طيباً

عبارة صادقة وغير صادقة فى آن واحد كوصف لى

عبارة لا تعتبر وصفاً صادقاً لى بصفة عامة

عبارة لا أشك مطلقاً فى أنها لا تصفنى قط .

وأما البنود الخمسة الأولى فى القائمة فهى كما يلى :

١ ــ أظن أن لدىّ فكرة واضحة بدرجة لا بأس بها عن الكيفية التى يرى بها الناس الذين أعمل معهم أنفسهم ، والعمل الذى يحاولون القيام به .

٢ ــ أنا لست من ذلك النوع من الأشخاص الذين يستطيعون أن ينهضوا فى وجه رؤسائهم ويخالفوهم فى الرأى .

٣ ــ من المهم لدىّ أن أحافظ على شخصيتى فى نطاق أى مجموعة أنتمى إليها .

٤ ــ إن إنشاء علاقات مع الآخرين ليس بالمشكلة الكبيرة لدىّ .

٥ ــ إنه لأحبُّ إلىّ أن أتبع قائداً ممتازاً من أن أكون أنا نفسى قائداً .

٢ ــ وأما قائمة القضايا الشخصية (٢٦) التى كونها جبرسيلد وزملاؤه ليستعملوها فى دراستهم الحديثة التى أجروها على فهم المدرسين لأنفسهم فتذكر بنوداً وعبارات ذكرها المدرسون أنفسهم عن قضاياهم الشخصية التى يحبون

أن يفهموها فهماً أكمل . وعلى الذى يطبق القائمة على نفسه أن يختار بين أربع إجابات تعبر إحداها عن أقرب المشاعر إليه بشأن أهمية القضية بالنسبة إليه . وتشتمل القائمة على ست وثلاثين قضية . وإليك قضية منها ، والإجابات الأربع المتكررة مع كل قضية :

ما قاله الآخرون	شعورى الشخصى
إننى أشعر بأنى بحاجة كبيرة إلى أن أقارن نفسى بالآخرين ، وأؤكد لنفسى أننى متفوق عليهم ، أو أننى — على الأقل — لست دونهم	(١) لقد شعرت بهذا الشعور . وهذا أحد المجالات الذى قد أحتاج فيه إلى مساعدة على أن أفهم نفسى
	(٢) لقد شعرت بهذا الشعور ، ولكننى لا أظن أنها قضية أحتاج فيها إلى مساعدة
	(٣) لم يكن هذا قضية بالنسبة لى فى يوم من الأيام
	(٤) لست متأكداً

ولما كان من المتعذر أن تشتمل أى وسيلة ميسورة لهيئة التدريس من وسائل تحليل الذات على ما قد ترغب بحثه ، فإن هيئة التدريس قد تقرر أن تؤلف قائمتها الخاصة . ولا شك أن لممارسة تقرير ما ينبغى أن تشتمل عليه القائمة وما لا ينبغى ، وكيف تصاغ البنود أو الأسئلة ، قيمة فريدة للمعنيين بتكوينها . وربما كان من الأفضل أن تصاغ — فى بادئ الأمر — أسئلة يسيرة مما يمكن الإجابة عنها بنعم أو لا أستطيع أن أقطع برأى . مثال ذلك : هل أوجه الكثير من الملاحظات المرة اللاذعة ؟ هل أحاول إيذاء من أعجب بهم ؟ هل أعرف لماذا أدرّس ما أقوم بتدريسه ؟ هل أشعر بعدم الأمن لعدم معرفة السبب .

ويمكن أن تستخدم البنود الناقصة لتحليل النفس ؛ إذ يمكن لبعض ممثلى هيئة التدريس أن يكوّنوا بعض العبارات الناقصة التى يمكن للمشتركين فى الموضوع أن يكملوها من تلقاء أنفسهم . ويجب أن تساعد الإجابات المخلصة على العبارات الآتية الفرد على أن يفوز ببعض التبصير بنفسه : « إننى أشعر بالذنب نحو . . . . أعتقد أن الحياة . . . . . . أعتقد أن زملائى . . . . أعتقد أن عملى . . . . أنا لا أعبر أبداً عن . . . . وقد

يتضح بالطبع أن مثل هذه العبارات الناقصة أصعب فى تحويلها إلى فحص النفس من الأسئلة المباشرة أو الاستفتاءات والقوائم الميسورة .

وقد أوصى جيرسيلد بطريقة أخرى فى إلقاء نظرة على النفس أسماها « الملاحظة المشتركة » . ويقتضى استعمال هذه الطريقة أن « يسجل المرء ما يسمعه وما يراه وما يشعر به وهو يستمع إلى إحدى المناقشات ، أو وهو يزور أحد الفصول . ثم يفحص المرء ما سجله مستعيناً بالآخرين ، ثم يقارنه بما سجله الملاحظون الآخرون . وقد تبين هذه المقارنة كيف أن ملاحظات الفرد تقررها عادات التفكير التى يأخذها كقضايا مسلمة . والذى يحدث غالباً أن ما يتصوره المرء « بصورة موضوعية » ما هو إلا إسقاط لحالة المرء الذاتية ، وهكذا تعلم هذه الطريقة المرء عن نفسه أكثر مما تعلمه عن الناس الذين كان يلاحظهم (٢٦ : ٨٤) .

وأما الطرق الأخرى التى يتعلم بها المرء عن نفسه ، فتشتمل على العلاج الفردى والجماعى الذى تمارسه الهيئات المهنية المحترفة . وفى التحليل النفسى لا بد للمحلل من استيضاح المشكلات أولا ، ثم الاستعانة بحكم المريض

العقلى على حلها (٣١) . وقد يثبت العلاج الخاص أو الجماعى أنه مفيد فى حل بعض المشكلات التى لا تكشف عنها طرق التحليل التى عرضنا لها منذ قليل .

كيف نعرف رأى الآخرين فينا : ومما يساعدنا أيضاً على فهم أنفسنا معرفتنا للطريقة التى يتصرف بها الآخرون نحونا فعلاً . ولما كان من الصعوبة بمكان أن نتوصل إلى تقويم صحيح من جانب الآخرين ، فإننا نفترض أن الناس يتصرفون نحونا بطرق معينة استناداً إلى تفسيراتنا نحن لسلوكهم الظاهرى . أما الذين تتوافر لديهم الشجاعة لكى يختبروا ما يفترضون — والواقع أن الأمر يحتاج إلى الشجاعة فعلاً — فسوف يدهشهم غالباً أن يعرفوا أنهم على خطأ . فالناس يتصرفون على ضوء مدركاتهم الخاصة لا مدركاتنا نحن .

أما مدى الخطأ الذى يمكن للإنسان أن يقع فيه وهو يفسر لنفسه تصرفات الآخرين نحوه فقد اتضح بصورة جلية فى اجتماع حديث تناول تنمية الجماعة . وقد حضر فى هذا الاجتماع اثنا عشر عضواً ، وقرروا فى جلستهم الأولى أن يقدم أحد الأعضاء تقريراً عن مشروع فى مدرسته يمكن أن يوضح معنى البحث فى التنفيذ . ولم يكن أحد من الحاضرين يعرف هـــذا المشروع فطلب الرئيس إلى

عضوين آخرين أن يلتقيا بالعضو الذى وقع عليه الاختيا ليساعداه على إعداد تقريره . وفى أثناء اجتماع العضو المسئول عن تقرير الغد بالعضوين المنتدبين لمساعدته شعر بأن هناك بعض التحفظ بشأن قيمة التقرير بالنسبة للمجموعة . وفى اليوم التالى نهض ، وربما اعتقد أنه تصرف نبيل من جانبه ، وشكر المجموعة على الفرصة التى أتاحتها له لكى يقدم تقريراً تصور أنه هام جداً ، وبين أنه يعتبر نفسه أنانياً إذا طلب إليهم أن يستمعوا له ، ولخص بإيجاز الأصول التى تستند إليها دراسته ، وأبدى استعداده أن يطلع أى عضو من الأعضاء على تفاصيله إذا رغب العضو فى ذلك فى فرصة أخرى . وتخلى عن مكانه للرئيس وهو يشعر بأن الحاضرين يقدرون تمام التقدير حرصه على وقتهم الثمين . وعندما أخذ أعضاء الفريق يقوّمون إجراءات المجموعة — كما اعتادوا أن يفعلوا عقب كل جلسة — علم أن بعضهم شعر بأنه لم يكن يتمتع بالأمن والطمأنينة ، وأنه أراد منهم أن يطالبوه بتلاوة الوصف التفصيلى للمشروع ، وأن بعضهم اعتقد أنه لم يحقق أملهم المرتقب فقد كانوا يريدون حقاً أن يقفوا على المشروع ، وأن يقدموا بسرور الاقتراحات الرامية إلى تحسينه ، وأن عضواً من العضوين اللذين اجتمع

بهما بالأمس انقلب عليه، لأن الإشارة إلى تصرفاته جعلته يقف أمام المجموعة موقف الدفاع .

وبالرغم من أنه من الصعب التوصل إلى التقدير الصحيح لكيفية تصرف الآخرين نحونا ، فإننا يجب أن نبذل بعض الجهد لنتعلم كيف يرانا الآخرون فعلا . فإذا كانت العلاقات القائمة بين شخصين وطيدة ، وإذا كان كل منهما يشعر بالطمأنينة فى اختلاطه مع الآخر ، كان من الممكن أن يتم تبادل وجهات النظر بحرية . وفى الاجتماعات يمكن للملاحظين أن يلحظوا بعض ردود الأفعال أو التصرفات الظاهرة التى يقوم بها الأفراد فى أثناء إمضاء «تمشية» المجموعة لأمورها . ويمكننا فى بعض الأحيان أن نتعلم الشىء الكثير عن كيفية تصرف الآخرين نحونا عن طريق دراسة قوائم تحليل النفس التى يملؤها الآخرون بلا توقيع على النحو الذى يعتقدون أننا كنا سنملؤها به . ومن المبتكرات الطيبة فى مهنة التدريس ما يحدث فى برامج تنمية المجموعات، حيث يقرر أعضاء المجموعة ردود أفعالهم فى تصرف بعضهم نحو بعض أثناء مناقشتهم للمشكلات المعروضة . وأيا ما كانت الطريقة التى نتبعها لكى نعرف رأى الآخرين فينا ، فإننا يجب أن نتذكر أن تأثيرنا فى الآخرين يتوقف

على ما نعنيه نحن أنفسنا فى نظر أنفسنا (٢٤) . ومعنى هذا أن فهمنا لأنفسنا أمر على جانب جوهرى من الأهمية ، إذا نحن أردنا أن ننهض بأعباء دورنا بكفاية ونحن نعمل مع زملائنا .

واقع الشخص الآخر : إذا كنا نريد حقاً أن نعمل معاً بأكبر قدر مستطاع من الكفاية وجب على كل منا أن يحاول أن يفهم كيف يبدو العمل الجارى فى نظر الآخرين المشتركين فيه ، وكيف يؤثر فيهم . ومعظم الناس — سواء أكانوا من علماء النفس أم كانوا من رجال الشارع — إذا واجهتهم مسألة التأثير فى سلوك أى شخص آخر ، حاولوا أن يضعوا أنفسهم مكانه (٤٤) . ومما لا شك فيه أنك تستطيع أن تتذكر حالات ساءلت نفسك فيها — وأنت تتعامل مع أحد تلاميذك — « ما الذى يحدوه إلى أن يتصرف على هذا النحو ؟ وكيف يشعر نحو هذا الأمر أو ذاك ؟ » محاولا بذلك أن ترى الموقف من زاويته هو . وعندما يتجه ناظر المدرسة وهيئة التدريس هذا الاتجاه فى محاولاتهم التى يبذلونها للعمل معاً ، واكتشاف ما تعنيه المواقف فعلاً بالنسبة للشخص الآخر ، فإن التصرف الناتج أو القرار المتخذ سوف يكون وليداً لعمل جماعى .

وقد وجد كورى وفوشى وماكنزى فى دراستهم للقيادة أن نجاح القادة التربويين « يتوقف إلى حد كبير على قدرتهم فى فهم الطريقة التى يرى بها الناس الذين يعملون معهم أنفسهم والموقف الذى يجب عليهم مواجهته » (١٢ : ٨٣) . ولكى يمكن الحصول على أعلى نمط ممكن من الأداء والتحصيل فى المدرسة يجب على الناظر وهيئة التدريس أن يكونوا من القادة التربويين الذين يستغلون هذا المفهوم . ولا تتأتى العلاقات المهنية والشخصية من النوع الذى نجاهد من أجله إلا عن طريق فهم كل واحد للآخر ، وعن طريق العمل معاً على ضوء ما يعنيه هذا الفهم .

وفهمنا لأنفسنا يزودنا حقاً ببعض البصيرة بنفوس الآخرين . إلا أن خطر إسقاط أنفسنا على حياة الآخرين ما زال ماثلاً دائماً ، وهو الخطر الذى يتمثل فى ادعائنا لأنفسنا أن للآخرين اهتمامات وأفكاراً وتصرفات وقيماً شبيهة بما لدينا إلى حد كبير (٤) . ولكى نتجنب هذه المغالطة بقدر الإمكان يجب علينا أن نفهم واقع الشخص الآخر إلى أقصى درجة مستطاعة . وإيجازاً لهذا القول — وتبسيطاً له — نقول إن الواقع بالنسبة لأى شخص هو العالم الذى يحتوى على نفسه كما يراها فى لحظة التصرف

(٣٠ ، ٤٤) . وعلى هذا فالأمر يكون كما صوره سنيج Snygg وكومبس Combs : « إن السكران الذى يلتفت إلى الضوء لكى يسمع بصورة أفضل ، يتصرف بصورة معقولة من وجهة نظره ، ولكن فى مجال مشوش لا تميز فيه نسبياً » ؛ ذلك لأن سلوكه – بالنسبة له – « وجه من العالم مسبب ومتصل به » كما يتصوره فعلاً فى ذلك الوقت (٤٤ : ١٣) . على أن كون ذلك هو واقعه لا يعنى أنه هو الواقع الذى يجب أن يتقبله كل الناس .

ما الذى يحدد واقعنا ؟ يعتمد الواقع – أو العالم الذى نراه فى لحظة التصرف – على إدراكاتنا والطرق التى نكيف ونفسر بها الموقف الذى نجد أنفسنا فيه . وكل إدراك من إدراكاتنا هذه يتحدد بعدة أمور :

فيتحدد جزء مما ندركه فى الموقف الذى يجابهنا بفعل الجوانب المادية من البيئة التى تحيط بنا لحظة التصرف . على أن إدراكاتنا ليست انعكاسات حرفية لكل ما يوجد فى بيئتنا – خلافاً للاعتقاد الذى آمن به الكثيرون يوماً ما . وقد دللت العروض التى قام بها معهد هانوفر على صحة هذه النقطة بطرق ممتعة عديدة (٢٧) : ففى موقف معين يختار الفرد من جميع المواد الموجودة فى بيئته تلك التى يلقى إليها

انتباها ويقيم لها وزناً (٣٧) ولا يؤثر فى إدراكنا من أجزاء البيئة إلا تلك التى نعيها أو ندركها . وعلى هذا فإذا كنت تركز انتباهك على قراءة هذا الكتاب الذى بين يديك فإن الأشياء المحيطة بك لا تكون فى مجال وعيك ، ومن ثمّ لاتكون جزءاً من إدراكك . اترك الكتاب جانباً وتلفت حولك وأدرك الأشياء الكثيرة التى يعتبر كل منها جزءاً من موقفك فعلاً . إنها لم تكن شيئاً قبل الآن بالنسبة لك إلى أن جعلتها جزءاً مما تبصره ، أو مما يسمى « بمجالك الإدراكى » . ومع ذلك فقبل أن تدفع نفسك إلى أن ترى مجموع ما يحيط بك ، كانت هذه الأشياء موجودة حاضرة : معارف كمية محققة تدخل فى إدراك أى إنسان مستعد لأن يدركها .

إذاً فما الذى يحدد ما ينبغى لنا أن نراه ؟ إن لخبرتنا الماضية صلة قوية بما ندرك . كما أن الاسم والمعنى الذى نخلعه على الشيء يأتى من بطانة خبراتنا (٢٧) . فإذا وضع (مبين السرعة Tachistoscope) بين يدى شخص لم يره أو لم يسمع به من قبل فإنه لن يكون قادراً على أن يقول ما هو ، ولا كيف يستخدم . وقبل أن يتمكن من استعمال هذا الجهاز لا بد له من ربطه بشيء من تجربته السابقة . عندئذ يصبح الجهاز جزءاً من إدراكه . أما وقد عرفنا أن

الإدراك يقوم – ولو جزئياً – على الخبرة السابقة ، فإننا نستطيع أن نفهم لماذا بدأ أحد الملاكمين – وقد استلقى على نضد « طاولة » العمليات استعداداً لإجراء عملية جراحية فى فكه المكسور – يكافح برجليه محاولاً النهوض عندما اقترب طبيب التخدير فى عدّه من الرقم عشرة . أو بعبارة أخرى إننا نستطيع أن نفهم هذا السلوك إذا عرفنا عن الملاكمة ما يكفى لأن ندرك أن الملاكم إذا استمر مستلقياً على أرض الحلقة بعد عد الرقم عشرة اعتبر مهزوما .

ولما كانت خبرة أى فرد تختلف نوعا ما عن خبرة غيره فإن ما قد يصبح جزءاً من إدراك شخص ما فى موقف معين قد لا يصبح كذلك عند شخص آخر . مثال ذلك أن المدرس قد يملأ استمارة التجهيزات على ضوء ما تعنيه خبرته السابقة باستعمال تلاميذه لمواد معينة . فإذا احتوت الاستمارة على بنود لم يألفها كان من المحتمل أن يتخطاها . ولكن ناظر المدرسة قد يرى البنود الموجودة فى الاستمارة نفسها ، ويفكر فى ملئها على ضوء ما يعنيه القلم الأحمر الذى استعمله مدير المنطقة التعليمية ليقلل الكميات التى طلبت فى العام الماضى بحجة أن الميزانية لم تكن تكفى لشراء كل الأشياء المطلوبة .

وقد يتفق رجال علم النفس اتفاقاً طيبا على أن خبرتنا

الماضية لا تحدد إدراكنا كله . بل إن أغراضنا الواعية وغير الواعية ـ تساعد أيضا على تحديد ما يحتمل أن ندركه (٢٧) . فإذا شعرنا بالجوع ونحن نسير فى أحد الشوارع بدأنا نلاحظ بصفة خاصة لافتات المطاعم أو واجهاتها ؛ ذلك لأننا نعرف من خبرتنا السابقة أننا نستطيع أن نحصل على الطعام فى مثل هذه المحلات ، ونحن نشعر بالحاجة إلى الطعام . ومن ثم فنحن متهيئون لأن نختار من الموقف تلك العناصر التى تشبع حاجتنا . والتمييز فى الاختيار من بين كل البنود التى يمكن تذكرها من الخبرة الماضية ينمو ويزداد فى تناسب مع الغرض ، (٤٨) . ومن المعروف أن أى تغيير فى أغراضنا يحدث تغييراً مماثلاً فى إدراكنا (٤٤) .

وعندما يشبع الفرد حاجاته يتصرف طبقاً للصورة التى رسمها لنفسه (٤٤) . ونحن نخص بالملاحظة تلك الأشياء التى تعزز مفهومنا الذاتى عن أنفسنا ، أو التى تحافظ على تكامل شخصياتنا . ونحن نلتمس كل ما يحقق لنا قدراً أعظم من تقدير النفس ، ونتجنب إدراك ما يهددنا بفقدان ذلك . وعلى ذلك فالمحافظة على مفهوم محبوب عن الذات وتنميته تعتبر من أغراضنا الثابتة إلى حد كبير أو صغير .

ينتج عن هذا أننا إذا أردنا أن نفهم واقع الشخص

الآخر وجب علينا أن نحاول معرفة الأساس الذى أقام عليه تقديره لنفسه . فلا ينتظر من أى إنسان أن يعمل مع الآخرين فى مواقف تحطم تصوره الذى كونه عن كرامته واعتباره . ولكى نعمل معا بنجاح فلا أقل من أن نعرف شيئا عن أنواع المواقف والمناشط التى تسهم بنصيبها فى تنمية قيم الوزن والاعتبار عند من نخالطهم (١٢) .

ويعتقد پريسكوت Prescott ونفر من رجال علم النفس أن الانفعال جزء من أى تجربة نمر بها (٤٤) . وهذا الانفعال المصاحب قد يعاون على تنظيم تصورنا أو إدراكنا ، ولكنه قد يضع العراقيل التى تحول بيننا وبين استغلال كل ما تحتويه البيئة من أشياء كان من الممكن أن نستغلها لصالح عملية الإدراك فى موقف مماثل يفتقر إلى ذلك الانفعال . ومعنى ذلك أن الإنسان إذا شعر بعدم الأمن إزاء موقف يواجهه ، فإنه يحاول أن يقرأ فى ميدان الإدراك أى شىء يبدو له على الفور أنه أجدر من غيره بإعادة الأمن إليه (٢٥) . وبإمكانه أن يحول غالبا دون إقراره بأن الموقف يحتوى على أمور تزيد مما يشعر به من القلق وعدم الأمن : مثال ذلك أنه لو دلت التجربة السالفة أحد المدرسين على أن زيارة ناظر المدرسة له فى الفصل تعنى تقويم عمله ، فإنه

قد ينفعل إلى الحد الذى يجعل الموقف التعليمى يختلف اختلافا تاما عنه قبل دخول الناظر . ويتطلب إدراكه الجديد للموقف القيام بما يعتقد أنه سيرفع من تقدير الناظر له بغض النظر عما إذا كان ذلك يناسب الموقف حقا أم لا .

ويذهب كورى وزملاؤه إلى أن هناك عاملاً آخر يساعد على تحديد إدراكاتنا ؛ وهو الزمن اللازم للتنظيم والتفريغ قبل أن يكون التصرف ضرورياً ، (١٢) . فلكى نتصرف بكفاية — وخاصة إذا كان سلوكنا يتضمن علاقاتنا مع الآخرين — يجب أن يتوافر لدينا الوقت الكافى لنبنى أساسا من الخبرة ، أو لنختار من رصيدنا تلك الجوانب التى تجعل سلوكنا مرضياً . ويتباين عامل الزمن من شخص لآخر ، وقد يرجع هذا التباين — أولا وقبل كل شىء — إلى القدرة الفطرية لدى كل شخص . ولأن لدينا القدرة على التذكر فإن لدينا معيناً من التجارب . ولكن هذه القدرة على التذكر تتفاوت من شخص لآخر . وفى بعض الأحيان قد يبدو أن بعض الناس لا يستطيعون أن يتذكروا الجوانب المهمة من الخبرة الماضية بالسرعة التى تكفيهم لكى يكونوا الإدراك الشامل الذى يتطلبه التصرف بكفاية فى مواجهة أحد المواقف المتطورة . وفى المواقف المدرسية لا يمكننا — فى الغالب —

أن نتصرف بكفاية ، لا لشيء إلا لأن الوقت الكافي لا يتوافر لدينا حتى نفعل ذلك ، ولا نقول شيئا عن أنواع القدرات التي يجب أن نملكها . ويشير كوري وزملاؤه إلى ما قد يطالب به المدرسون أحيانا من العمل فوراً بمقتضى التنقيحات المنهجية التي قامت بها لجنة أتيح لها الوقت الكافي لكي تنمي رصيدها من الخبرة ، ولكي تفكر في المشكلات على مهل . ومن الواضح أن معظم المدرسين لا يستطيعون أن يضعوا مثل هذه التنقيحات موضع التنفيذ قبل أن يتاح لهم أيضا الوقت الكافي لكي يروا ماذا تعني وماذا تتضمن (١٢) .

عنصر الابتكار في كل عملية إدراك : إن أي تدبر للعوامل المحددة للإدراك يكشف عن وجود عنصر الابتكار في كل عمل إدراكي . فالإدراك ينتج عن الاختيار الذي يتم من بين عناصر بيئة الشيء أو العملية التي نحاول إدراكها ، ومن بين عناصر خبرة الشخص الماضية وهي تعتمل في الموقف ، والأغراض التي تقوم لدى الشخص لحظة الإدراك . وتميل هذه العوامل إلى التفاعل حتى عندما ننظر إلى شيء غير شخصي مثل التصميم الهندسي ، كما تبين اختبارات معهد هانوفر لكل من يمارسها (٢٧) . فنحن

نخلق واقعنا الخاص بفضل العمل الإدراكى الابتكارى . ومعنى ذلك أن عالمنا الخاص – الذى يحتوينا نحن أيضاً – هو ما ندركه لحظة التصرف . فهو شخصىّ وذاتى إلى حد كبير .

ويجب علينا أن نتذكر أنه ما دام كل واحد منا يصنع واقعه الخاص فلا يمكن أن يتيسر لاثنين منا نفس الواقع حتى ولو كانا فى موقف واحد يريان ويستجيبان لما يُفترض أنها مثيرات واحدة . وقد تأكد أحد نظار المدارس من طبيعة الواقع الشخصية عندما لاحظ ما حدث لقصاصة من الورق سقطت فى ردهة المدرسة ، وحاول بعد ذلك أن يعرف من أولئك الذين أغفلوها لماذا مرّوا بها دون أى التفات . فقد قالت الأولى – وكانت إحدى المدرسات اللائى تجاهلن القصاصة – إنها لم ترها . ومعنى ذلك أن تصورها للردهة لم يشمل القصاصة . وعندما تذكرت الوقت الذى يُفترض فيه أنها مرت بالقصاصة قالت إنها كانت مشغولة بمشكلة لا صلة لها بقصاصات الورق فى الردهات . وأجاب الثانى – وكان من التلاميذ الصغار – إنه لم يسقط القصاصة ، ولذلك لم يجد أى مبرر للاهتمام بها . وأما الثالث – وكان مدرساً – فقـــد رآها ولكنه لم يلتقطها ؛ لأنه

لم يعتقد أن ذلك من واجبه . وقالت الرابعة — وكانت تلميذة — : إنها لم تلتقط القصاصة لأنها تعتقد أنه لا يجوز لأى تلميذ أن يلقى بالورق على الأرض — أولا وقبل كل شيء — وأنه على فرض أن أحد التلاميذ ألقى بها فإن « العريف » العامل فى نوبته — والذى اختاره مجلس الطلبة — يجب عليه أن يتأكد من نظافة الردهة . وقال الخامس متأففاً — وكان مدرساً — : إن الناظر يجب أن يأمر الفراش بأن يقوم بعمله على نحو أفضل ، وأخبره بأن هناك مناطق كثيرة غير نظيفة فى المبنى . وأخيراً التقط ناظر المدرسة قصاصة الورق لأنه يعتقد أن الحالة المادية لردهات المدرسة من بين ما يلاحظه الزائر على الفور ويؤسس عليه حكمه على المدرسة .

وإذا تأملنا هذه الواقعة جيداً وضحت لنا العديد من الأحكام العامة التى توصل إليها كورى وفوشى ومكنزى عن سلوك الأفراد الذين يعملون معا (١٢) ؛ منها أولا : أن إدراكنا الشخصى للموقف الذى يواجهنا يحدد سلوكنا لحظة التصرف . ومنها ثانيا : أننا نقوم فى لحظة التصرف بما يبدو أن نظرتنا للموقف تُسوِّغه فعلاً . ومنها ثالثا : أننا نختلف فى تصرفنا لأن إدراكنا

للمواقف التى نستجيب لها يختلف . وهناك حكم رابع – وهو أن الإدراكات المعدلة تؤدى تصرفات معدّلة – وقد ثبتت صحة هذا الحكم العام فى المدرسة التى حدثت فيها واقعة قصاصة الورق عندما عمل كل من ناظر المدرسة وهيئة التدريس لمواجهة مشكلة مسئولية الاحتفاظ للمدرسة بمظهر مادى مرغوب . وقد أقر اثنان من المدرسين – عندما ذُكّرا بقصة قصاصة الورق تذكيراً لا تهديد فيه – أنهما تصرفا بحماقة على ضوء ما يعنيه فهمهما الجديد المعدل لمسئولية كل فرد .

تعلم فهم واقع الشخص الآخر : حيث إن الإدراك شىء شخصى فإنه يتضح أنه من الصعوبة بمكان أن نفهم واقع الآخرين . فنحن لا نستطيع أن ندرك الموقف الذى حدث فيه تصرف الشخص الآخر بنفس الطريقة التى أدركه هو بها ، وبعبارة أخرى لا نستطيع أن تتيسر لنا نفس إدراكات الشخص الذى تصرف على نحو معين . وبالرغم من أننا نستطيع أن نظفر بشىء من التبصر بواقع الشخص الآخر بفضل الاستنتاج من تصرفه السافر وقليل من الوسائل التى سوف نتدبرها فيما بعد إلا أن التصرف المعين لا يمكن قط أن يكون له لدى الملاحظ نفس المعنى الذى كان له لدى

الملاحِظ (٢٤) . وهذا من الأسباب التى من أجلها تنشأ المشكلات فى العلاقات بين الأشخاص .

وحتى المعلومات الناقصة عن واقع بعضنا وبعض ، تقدم مساعدة كبيرة للعمل الجماعى (٣٣) . وإن لم يكن لها من مزية سوى أنها تشعرنا بأن واقع كل شخص شىء فريد فى حد ذاته ، وأننا نستطيع أن نفهم فهماً أطيب لماذا يفعل الناس ما يفعلون (وإن لم يكن ما يفعلونه صحيحاً طبقا لقيمنا ومعتقداتنا) وإذا نحن فهمنا شيئاً عن وجهة نظرهم فى الأمور ؛ لكفانا ذلك حتى نتقدم نحو إقامة علاقات أكثر فاعلية بين أنفسنا . فإذا تعزز ذلك بفهمٍ أفضل لأنفسنا ، فإن هذا يجب أن يساعـدنا على أن نوضّح إدراكاتنا ونوسّع مداها بحيث نقدم أفضل ما يمكن من التربية للتلاميذ الملتحقين بمدارسنا .

وبالرغم من أننا لا نعرف كل ما تنبغى معرفته عن الطرق والوسائل التى يمكن بها أن نرى الأمور بعيون الآخرين ، إلا أن هناك أموراً معينة يستطيع أن يقوم بها كل من ناظر المدرسة وهيئة التدريس لتحقيق هذا الهدف :

فهناك عناصر مشتركة فى واقع أى مجموعة من الناس تعمل معاً : وبالرغم من أن إدراكاتنا — فى موقف معين —

لا يمكن أن تتطابق قط مع إدراكات زملائنا فى العمل ، إلا أن لدينا جميعا — نتيجة لوظائفنا — رصيد إجرائى وتجارب مشتركة . وكما يميل الشخص الذى اعتاد قيادة السيارات إلى أن يضغط بقدمه اليمنى عند استخدامه للفرامل — سواء أكان يقود سيارته أم لا — فإننا نميل فى المواقف المدرسية إلى أن نقوم بتصرف مماثل عندما تواجهنا نفس المثيرات . وكلما تعاون ناظر المدرسة وهيئة التدريس تعاوناً وثيقاً على علاج مشكلاتهم مستخدمين طرقاً أفضل لتقديم تعليم ممتاز ، وعامدين إلى تقويم النتائج التى توصلوا اليها ، مالت إدراكات المعنيين جميعاً إلى التماثل . ويرجع بعض هذا الميل إلى أننا نستمد قدراً أكبر من الرضا من تصرفاتنا عندما نعتقد أن إدراكاتنا وما يترتب عليها من تصرفات، سليمة فى نظر زملائنا (١٢) . وعلى ذلك فالخطوة الأولى فى فهم واقع الآخرين هى تمييز العناصر المشتركة فى واقع موقف مدرستنا الخاص .

ولكى نلمح معنى موقف معين ، بالنسبة لأحد المدرسين أو أحد النظار ، يجب أن نستمع بعناية لما يدلى به من آراء عن هذا الموقف . وفى أثناء اتصالنا بالشخص الذى نحاول أن نفهم واقعه يجب أن نلاحظ حالاته العاطفية وحركاته

البدنية وتعبيرات وجهه ، بل وحتى سكناته وفترات صمته (١٢) . وما نراه يصعب تفسيره غالباً ، ولكن الإشارات قد تؤدى إلى فهم لا بأس به لوجهة نظره ، إذا حاولنا أن نفسرها على ضوء ما نعرفه عنه من قبل . ويجب أن نحتفظ لأنفسنا بقائمة — مدونة أو غير مدونة — باهتماماته ومناشطه ومشغولياته كما نعرفها ، فما يفعله الشخص وما يشكو منه وما يثنى عليه وما يعتزم القيام به يدلنا فى العادة على ما له أهمية واعتبار فى نظره .

وهناك طريقة أخرى لفهم واقع الشخص الآخر ، وهى تعمد « الاندماج » مع الشخص الآخر — والاندماج هو الحالة أو العملية التى يتخيل فيها الفرد أنه هو الشخص الآخر بمشاعره وأفكاره دون أن ينغمس فى موقفه عاطفياً بحيث يتأثر حكمه . وهو أشبه بالتجربة التى نشترك فيها عندما نشاهد مسرحية تليفزيونية ونحاول أن نساعد البطل على أن يرى الحل الواضح لورطته . وبفضل الاندماج نضع أنفسنا بخيالنا موضع الشخص الآخر لنرى الموقف من زاويته الخاصة ، ونحاول أن نشعر كما يشعر . والاعتراف بمشاعره عن طريق هذا الاندماج يحمى مشاعرنا الخاصة من أن تجرح . ولهذه الطريقة قيمتها الخاصة ، ولا سيما فى مواقف

النزاع ، وفى الحالات التى لابد لنا أن نصدر فيها أحكامنا على عمل الآخرين . إذ من ذا الذى تسول له نفسه — وقد تحقق الاندماج — أن يقسو على مدرس يحاول بإخلاص أن يقوم بعمله بصورة طيبة ؟ أو من ذا الذى يثور ثورة جامحة على ناظرٍ يقوم بما هو جزء من عمله فعلا ؟

ونستطيع أن نمارس الاندماج عن طريق الأداء الفكرى للدور . فلكى نفهم مشاعر الشخص الآخر يجب علينا أولا أن نحاول أن نراه بعينى نفسه ؛ ثم يجب علينا أن نتخيله فى الموقف الذى يواجهه ؛ وأن نقرر نفسياً ما يحتمل أن يفعله فى هذه الظروف كما يحتمل أن يراها . فإذا كانت المسألة مسألة إدراك مغزى تصرف قام به وجب علينا أن نحاول أن نتصور شعوره الفعلى فى أثناء التجربة ، وأن نحاول أن نقرر لماذا تصرف على هـــذا النحو بالذات . وفى بعض الأحيان يحاول بعض نظار المدارس أن يفسروا تصرفات بعض مدرسيهم فينتهون إلى أنهم لم يكن أمامهم سوى أن يتصرفوا على النحو الذى تصرف به المدرسون فعلاً إذا هم جوبهوا بنفس الظروف . وهكذا يعمل الاندماج على أن ينمى فهمنا للآخرين واهتمامنا بهم .

ويعتبر الأداء الفعلى للدور طريقة ميسورة أخرى لنا نحن

الذين نرغب فى أن نفهم واقع الشخص الآخر . وأداء الدور أسلوب فنى يقضى بأن يقوم الناس من تلقاء أنفسهم بتمثيل مشكلات العلاقات الإنسانية ، ويحللوا التفسيرات الناتجة مستعينين بالآخرين . وعن طريق أداء الدور يعيش الفرد خلال المشكلة بتمثيلها ، ثم بمساعدة الملاحظين والمشتركين الآخرين يستغل خبرته لكى يحقق ويختبر البصائر فى المشكلة ، ويحدد الأحكام العامة عن طرق علاجها . وأداء الدور يساعدنا على أن نكتسب البصيرة بمشاعرنا ومشاعر الآخرين . وأن نوسع من مدى فهمنا للآخرين . وذلك عن طريق إلزامنا بأن نرى الأحداث من وجهة نظرهم . وهو يزودنا بوسيلة لتجربة سلوكنا « دون التعرض للأذى الذى قد يتضمنه التجريب فى مواقف الحياة الواقعية » (١ : ٧) . ولهذه الطريقة مزية أخرى ، وهى أن كل الحاضرين يرون ويسمعون نفس التمثيل للمشكلة الخاصة ويتمتعون بفرصة اكتساب الخبرة بتحليلها وحلها .

وفى طريقة أداء الدور تتمثل صورة طبق الأصل من الموقف الذى له معناه وأهميته فى نظر المجموعة . وقد يقوم الممثلون بتمثيل أدوارهم ليبينوا ما يرون أنه أفضل طريق لتنفيذها ، أو لعلهم يفضلون تقليد السلوك العقيم . وعندما

تستعمل طريقة القيام بالدور من جانب إحدى المجموعات للمرة الأولى يجب أن تكون المواقف المنتقاة للتمثيل من السهولة بحيث تتيح المناقشة المثمرة . وأما المشاهد التى قد تمثل بمقتضى طريقة أداء الدور بقصد مساعدة المدرسين والناظر على أن يفهموا كيف يرى أحدهم دور الآخر فقد تتضمن تلك التى تبين كيف يدخل الناظر إلى الفصول الدراسية لمشاهدة المدرس ، وكيف يمكن لرئيس الاجتماع أن يقتله أو يحييه ، وكيف ينبغى لناظر المدرسة أن يقود المناقشة بينه وبين المدرس ، وكيف يمكن للمدرسين أن يساعدوا رجل الإدارة المدرسية فى عمل معين . ويزودنا الكتيب الذى أصدرته رابطة تعليم الكبار بعنوان « كيف تستخدم طريقة أداء الدور » بأمثلة لحالات طيبة نُحيل عليه كل المهتمين بتعرف هذا الأسلوب(١) .

وقد يشعر كل فرد منا بين الحين والآخر برغبته فى أن يتحدث عن مشكلاته مع من يثق به . فإذا وقع علينا اختيار أحد الناس ، فإن التجاءنا إلى أسلوب الإرشاد غير الموجه — لا لتقديم العلاج بل كطريق معتمد لجعل

---

(١) The Adult Education Association Leadership Pamphlet # 6, "How to Use Role Playing".

أى إنسان يستمر فى الكلام – يعتبر مثمراً جداً . فالشخص الذى يلتمس الفرصة لكى ينفس عن همومه ومشكلاته يحقق فى العادة فهما أفضل لنفسه ، على حين يتعلم الشخص الموثوق به كيف يعرف واقع صديقه بصورة أفضل .

ويتطلب أسلوب الإرشاد غير الموجه أن يستمع الموثوق به فى صبر وود واحترام . ويجب عليه ألا يجادل أو يمارس أى استعلاء أو يعطى مواعظ خلقية . وكل ما عليه هو أن يتحدث أو يسأل هادفاً إلى أن يريح الطرف المقابل ويعفيه من أية مخاوف تتعلق بالصلات القائمة بينهما ، ويساعده على الاسترسال فى الحديث ، ويثنى على دقة تصويره لمشاعره وأفكاره ؛ أو هادفاً إلى تحويل دفة الحديث إلى موضوع أهمله المتحدث أو أغفله رغم أهمية صلته بالحديث (٣٨) . وعادةً ما ينبغى أن تردد استجابة الموثوق به صدى ما قيل لمجرد الاحتفاظ باسترسال المتحدث فى حديثه . ومن الاستهلالات النموذجية لمثل هذه الاستجابة أن تقول لصاحبك : « فأنت تشعر بأن . . » (وتكرر جزءاً من العبارة الأخيرة التى قالها صاحبك) أو : « أنت تعلم أن . . . » أو : « ما رأيك فى أن تذكر شيئاً أكثر عن . . . » أو : « كنت أسأل نفسى عن . . . . . وما أهميته بالنسبة

لك » . « لقد شعرت بكثير من القلق على : : : أليس كذلك ؟ » أو « أترغب فى أن تحدثنى بشىء أكثر عن هذا ؟ » أو « لست أدرى ماذا تقصد بقولك . . . » وقد لا تتجاوز الهمهمة . ومن الواضح أن هذا الأسلوب يركز الاهتمام على الشخص الذى يريد أن يتحدث عن مشكلاته ، وتعبيره عن مشاعره يكون بمثابة صمام الأمن . على أن المستمع ينبغى أن يضع نصب عينيه ألا يقوم بدور الموجه أو المرشد (إلا إذا كان قد تلقى الإعداد اللازم فى ذلك) ، بمعنى أن يستمر فى الالتقاء بالمستمع مرة بعد أخرى إلى أن تنتهى المشكلة بالحل . بل يجب عليه أولا وقبل كل شىء أن يكون مستمعاً طيباً عطوفاً . وقد يحدث فى بعض الحالات التى يستخدم فيها هذا الأسلوب شخصٌ غير مدرب أن يقوم الشخص المحتاج إلى المساعدة بحل مشكلته وهو يتكلم : ولكن سواء أوفق إلى حل مشكلته أم لم يوفق ، فإن المستمع يستطيع أن يتعلم الشىء الكثير عن واقع صديقه ، ومن ثم وجب أن يكون أقدر على فهمه ، وبالتالى على العمل معه . . . وليس المقصود من تقديم هذه المقترحات الخاصة باستعمال أسلوب الإرشاد غير الموجه أننا نوصى بأن نجرى وراء الاستماع إلى الآخرين كأناس موثوق بهم :

فإذا حاول ناظر المدرسة وهيئة التدريس أن يعرفوا أنفسهم – بوصفهم أفراداً متميزين ، وإذا حاول كل فرد أن يكتسب أفضل ما يستطيع من فهم لواقع الآخرين – فإن المعرفة المكتسبة لاحتياجاتهم ودوافعهم ومواطن قوتهم ، وكذلك لاحتياجات زملائهم ودوافعهم ومواطن قوتهم سوف تمكنهم من أن يعملوا معاً بعقبات تتناقص يوماً بعد يوم ، وهى العقبات التى تنشأ من سوء التفاهم الذى يقوم فى نطاق العلاقات الشخصية . عندئذ يمكن أن توجه طاقات الجميع – بكفاية متزايدة – نحو العمل الجمعى الهادف إلى تحقيق الغاية المشتركة ، ألا وهى تقديم أفضل ما يمكن من تربية وتعليم للتلاميذ الملتحقين بمدارسهم .

فهم الأدوار فى التنظيم المدرسى

عندما تحولت المدارس من مجرد مدرس واحد ، وفصل واحد ، إلى مجموعات من الفصول ، أصبح التنظيم ضرورياً . والبناء التنظيمى مهمّ كإطار لتحديد الواجبات والمسئوليات التى يتضمنها إنجاز مهمات المدرسة . ويجوز لهذا الجهاز أن يختلف – وهو فعلا يختلف – من نظام مدرسى إلى آخر ، ومع ذلك فهناك دائماً نوع من التنظيم .

والعلاقات السليمة التى تقوم بين الأشخاص عناصر حيوية فى العمل الجماعى . والشىء الأساسى اللازم لقيامها وصيانتها – كما سبق أن رأينا – هو فهمنا لأنفسنا وفهمنا لخلطائنا . أضف إلى ذلك أن هذه العلاقات الشخصية تتأثر بفهمنا للأدوار التى يجب أن تؤدى فى نطاق إطار التنظيم الخاص بمدرستنا .

دور ناظر المدرسة : إن التنظيم السائد فى كثير من نظمنا يتراوح بين صورة أو أخرى من البناء الذى يجمع بين الهيئة الإدارية والهيئة التنفيذية . والجانب الإدارى يعد الترتيبات اللازمة لتحديد اختصاصات الأفراد بصورة منظمة . وعلى هذا فالسلطة – فى أبسط أنواع هذا التنظيم – تنحدر من مدير المنطقة التعليمية إلى ناظر المدرسة ، ومنه إلى المدرس . وفى الحالات التى يتمسك المعنيون فيها بهذا النوع من سريان السلطة ، بحيث تصدر الأوامر دائماً طبقاً له – يسمى النظام غالباً « بتسلسل القيادة » . وأما الجانب الإدارى من هذا التنظيم الإدارى – التنفيذى فيعد الترتيبات اللازمة لتقييم الخدمات الاستشارية والخدمات الخاصة التى تؤدى للمدارس التى تتبع هذا النظام . وهذه الخدمات تؤدى من جانب أمثال هؤلاء الموظفين بوصفهم رجال توجيه وإرشاد

وخبراء اختبارات ، ومنسق مناهج ، ومفتشين ، وليس لهؤلاء – وهم يعملون كهيئة إدارية – أية سلطة لإصدار الأوامر . وبالرغم من أن الجانب التنفيذى من التنظيم الإدارى – التنفيذى قد وجه إليه النقد على أساس أنه يلحق الضرر بأداء هيئة التدريس بالمدرسة لوظائفهم ، إلا أنه – لحسن الحظ – غير قائم فى كل مدرسة منظمة أو منطقة تعليمية (٣) وإن كان كثير من الجهات المسئولة يذهب إلى أنه لا يمكن إلغاء هذا الجانب دون أن يحدث فوضى إدارية .

ونتيجة لضرورة قيام البناء التنظيمى ، فإن المدرسة تحتفظ بموظف واحد – على الأقل – مزود بالسلطة التنفيذية ، وهو الناظر فى العادة . وهذا الوضع التشريعى معترف به بصفة عامة حتى فى كثير من النظم المدرسية التى تسير على الأسس الديمقراطية ، وهو – فى حد ذاته – غير مناف للديمقراطية كما بين كل من كوبمان Koopman ، وميبل Miel ، ومسنر Misner . وهم يؤكدون أن هذا الوضع التشريعى لا يصبح غير ديمقراطى إلا عندما يفسره شاغله على أنه هو شخصياً أهم من الأشخاص الآخرين الذين يعملون معه (٢٩ – ٤٠) . وعلى هذا فواجب ناظر المدرسة

يقتضيه أن يكون قائداً تربوياً قادراً على العمل بوصفه عضواً فى الفريق التربوى بمدرسته .

وإذا أريد للإدارة المدرسية أن يسوغ بقاؤها على أساس أنه ضرورى لتجويد التعليم كان على ناظر المدرسة أن يفهم مسألة الوضع التشريعى الناتجة عن منصب النظارة : فقد تبين لجيرسيلد أن كثيراً من المدرسين يجدون مشقة فى أن « ينطلقوا على سجيتهم » عندما يتعاملون مع شخص يمارس السلطة ، أو مع شخص يرمز فى نظرهم إلى السلطة (٢٦) . ومن ثم كان على الناظر – بوصفه قائداً تربوياً – أن يساعد المدرسين على أن يفهموا أن هذا المنصب إنما وجد ليسهل لهم مهمتهم ، وهى مساعدة التلاميذ على أن يتعلموا . وعليه أن يدرك أنه يستطيع أن يجعل حياتهم اليومية نعيماً أو جحيماً بفضل استغلاله لوضعه التشريعى هذا ، وعليه أن يعمل على تقليل الجانب المهدد من منصبه إلى أقصى حد ، وتأكيد عمله بوصفه عضواً فى الفريق .

ومن الناحية الأخرى يجب على أعضاء هيئة التدريس أن يدركوا حاجتهم إلى منصب الناظر بالمدرسة ، وعليهم أن يكنوا التقدير للواجبات التى يجب على ناظر المدرسة أن يؤديها نتيجة للمنصب الذى يشغله . وإذا كانت هناك

جوانب من عمـــله يطالبه بها القانون أو مدير المنطقة التعليمية — يراها أعضاء هيئة التدريس غير ضرورية — — فلا أقل من أن يساعدوه على إتمامها ، بدلا من عرقلتها . وغالباً ما يكون كثير من التقارير التى يجب أن تتم فى المدرسة بغيضة ، وغالباً ما يصبّ المدرسون كراهيتهم لها على رأس ناظر المدرسة الذى لا حيلة له فى الواقع . وعلى ذلك فتقدير المدرسين وتعاونهم مع الناظر لأداء مهامه التى تطالبه به السلطات العليا ، أو التى تجدّ له فى أثناء تعاونه مع هيئة التدريس ، أمر مطلوب لإقامة العلاقات العملية المثمرة . وهذا الاتجاه غير عسير التحقيق والنمو إذا ساد ذلك النوع الذى بحثناه من فهم أحـــد أعضاء هيئة التدريس للآخر .

دور المدرس : غنىّ عن البيان أن دور المدرس بالفصل دور مركزى فى تقديم التربية والتعليم ، ويجب أن يتمتع كل مدرس — داخل فصله — بحرية الاستناد إلى أحكامه المهنية فى مساعدة التلاميذ على تنمية المهارات والأفهام التى يحتاجون إليها . وعلى ناظر المدرسة أن يساعد كل مدرس — ما وسعه ذلك — على إنجاز هذه المهمة .

على أن هناك مواضع كثيرة يتصل عندها عمل المدرس

الفرد بأعمال زملائه اتصالا وثيقاً ، بل ويتداخل معها فى كثير من الأحيان . وعلى ذلك فهناك أنواع كثيرة من الواجبات والمسئوليات التى يجب أن يعالجها بعض أعضاء هيئة التدريس بوصفهم وحدةً معينةً ، أو يعالجها جميع الأعضاء ككل . وفى مثل هذه الحالات يجب أن تتحقق الصلات الاجتماعية الفعالة إذا أريد للنجاح أن يتحقق : ويجب على الناظر وهيئة التدريس أن يدركوا فى مثل هذه المواقف أن العمل الجماعى الفعال يعنى أن يسهم كل واحد منهم بنصيبه على أفضل ما تمكنه قدرته . وفى بعض الحالات يتعين على بعض المدرسين أن يقوموا بدور التابع ، وفى حالات أخرى يتعين عليهم أن يقوموا بدور الرائد ، وسوف يعمل الناظر الذى يعتبر نفسه قائداً للفريق التربوى على تشجيع المدرسين على الاضطلاع بنصيب من القيادة عندما يكون لديهم رأى يستحق التفكير فيه من جانب هيئة التدريس . وقد لاحظت الرابطة الأمريكية لرجال الإدارة المدرسية أنه « حتى الأشخاص الذين يحتلون أدنى المنازل فى النظام المدرسى يمكن أن يكونوا قادةً للآخرين ، وأن الذين يحتلون أعلى المناصب يشعرون بنوع من « الالتزام » نحو زملائهم الآخرين (٣ : ٨١) » :

دور القيادة : عين مشروع القيادة فى دنفر عدداً من المهمات التى يجب على القائد أن يضعها نصب عينيه ، وأن يقوم بها إذا أريد لناظر المدرسة وهيئة التدريس أن يعملوا معاً بصورة فعالة . ولما كان كل من المدرسين وناظر المدرسة يعملون كقادة فى المدرسة التى تمارس فيها علاقات العمل التعاونى ، فإنه من الأهمية بمكان أن يضع كل أعضاء هيئة التدريس النقط التى كشفت عنها الدراسة السابقة موضع الاعتبار . ويقول كورى ومكنزى ، كلمة تحذير فى هذا الشأن ؛ وهى أن السيطرة الكاملة على المواضعات التى تتضمنها هذه المهام من الأمور العسيرة حقاً .

وإليك المهام التى سجلها مكنزى وكورى :

(١) التعاون مع الآخرين على تحديد الأهداف التى يتبادلون تقبلها ، (٢) تشجيع اتخاذ القرارات والتصرفات والتقويم الفردى والتعاونى ، (٣) تنمية الجو المشجع على بذل المجهود الفردى والجماعى ، (٤) توجيه الأفراد والمجموعات نحو المزيد من الكفاية والاكتفاء الذاتى فى التوجيه ، (٥) مساعدة الأفراد والمجموعات على وضوح الرؤية فيما يتصل بألوان النشاط القريبة والبعيدة المدى ، (٦) تزويد الأفراد والجماعات بالتوجيه اللازم والموارد

المطلوبة فى المواعيد المضبوطة ، (٧) تنسيق جهود الآخرين ، (٨) إنجاز أية مسئوليات يتقبلها الفرد من أجل العمل إنجازاً فعالا (٣٣ : ٤٧) :

الظروف المشجعة على العمل الجماعى

تنبع الظروف المشجعة على العمل الجماعى من ممارسة الفلسفة الديمقراطية . ويتطلب هذا المفهوم أن نعتبر الفرد شخصاً له وزنه واعتباره ، وأن له دوره الفريد الذى يؤديه للمجتمع ، وأن لكل فرد الحق فى فرصة تنمية نفسه إلى أقصى غاياتها . وتضع الديمقراطية ثقتها فى حكم المجموع وفى حكمة الشعب بحيث تنبع التفويضات من القرارات الجماعية . وتعتمد الديمقراطية على وسائل التنوير والإقناع والمسالمة فى تسوية الفروق وتنمية السياسات . وهى تقوم على الأخلاقيات الأساسية وتزدهر على مستوى اللياقة والإنسانية . وهى تؤمن أيضاً بأنه لا بد من وجود المسئولية الفردية ، وأننا جميعاً يجب أن ينتظمنا شعور بالأخوة العامة ، وحب الحق والعدل والإخلاص للصالح العام (١٣ : ٢٨٤) . وتطبيق هذه المبادئ على الديمقراطية سوف يتجلى فى محتويات الفقرات التالية وإن لم ينص عليه صراحة .

جو العلاقات الإنسانية المثمرة : أشارت بعض البحوث الحديثة إلى أن رجل الإدارة المدرسية هو الذى يحدد النغمة للعلاقات الإنسانية بالمدرسة : وهى تبين عادة أن الإدارة التحكمية تؤثر فى العلاقات القائمة بين الأفراد ، وأن الإدارة الديمقراطية تنمى الجو الإيجابى (٣٠) . حقاً إن ناظر المدرسة يستطيع — بفضل ما يخوله له منصبه الرسمى — أن يحول دون إيجاد جوّ يسمح بنمو العلاقات الإنسانية إلى أقصى الغايات ، إلا أن إيجاد بيئة تسمح بالنمو إلى أقصى الغايات يتوقف على تعاون الجميع . فإذا كان ناظر المدرسة وهيئة التدريس يفهمون أنفسهم ، ويفهم أحدهم الآخر ، استطاعوا أن يخلقوا جواً يشجع على النمو الكامل فى العلاقات الإنسانية .

ولإيجاد هذا النوع من الجو يجب على الناظر وهيئة التدريس أن يخلقوا جوا غير مهدد من الناحية العاطفية ، يتمتع فيه كل فرد بحرية الحديث دون أن يوجه إليه اللوم أو يشعر بالرقابة ، ويشعر فيه بالتقبل والحصانة ضد الهجوم على شخصه — وهى الحالة التى وجد وين Wynn فى دراسته لحالات العلاقات الشخصية فى الإدارة التربوية أنها تمثل جانباً من أوسع حاجات جميع المدرسين انتشاراً وأعظمها

أساسية (٤٩) . وليس معنى هذا أن يوافق كل شخص على كل ما يقال . ولكن معناه أن عدم الموافقة يجب أن يتم بطريقة لا تجعل الناظر أو المدرس يشعر بأن النقد موجه إليه شخصيا .

ويعتقد كورى أن هناك عقبةً لا يمكن تخطيها تقوم فى أثناء مناقشة المناهج ؛ إذ يجد المدرسون غضاضة فى التحدث عن مشكلاتهم المهنية (١١) . والواقع أن معظم الناس يجدون غضاضة فى مناقشة مواطن فشلهم . وتبعاً لكورى فإن الناظر – وهو القائد الرسمى – يمكنه أن يطلق ألسنة الذين يعانون من الفشل بأن يشير إلى عقبة تعيقه عن العمل .

وفى جو خال من التهديد يستطيع الناظر أن يفعل ذلك دون خوف من أن ينبرى له أحد المدرسين القلقين بسبب قصورهم الخاص ليقول له إن الناظر نفسه لا يعرف ما هو الموضوع . وبالرغم من احتمال وجود مثل هذه المخاطرة ، إلا أن كورى يرى أنه لا بد من المجازفة بتقبلها منعاً من « ركود البرنامج التربوى » . وعندما يؤمن المدرسون بأن ناظر المدرسة صادق فى اعترافاته ، فإن الآخرين سوف يأخذون بزمام المبادأة ويشعرون بالأمن الذى يكفيهم لأن يكونوا « أمناء بعض الشيء ومتواضعين وموضوعيين إلى حد معقول »

فى الكلام عن مشكلاتهم التعليمية والمنهجية (١١ : ٩٠) . والعلماء يعلنون فشلهم ونجاحهم على السواء ، وأى فرد يستطيع أن يمضى بعمل هؤلاء العلماء دون أن يكرر الفشل نفسه ، وربما مضى لينجز ما كانوا يلتمسونه فى أول الأمر . وعلى هـــذا فالنظار والمدرسون يمكنهم أن يتعلموا من الصعوبات التى يمرون بها فى مدارسهم إذا هم شعروا بأنهم أحرار فى أن يتحدثوا عنها .

وإن الجو النفسى الذى يخلقه كل من الناظر والمدرسين الذين يفهم بعضهم بعضا يزودنا بمحيط يستطيع كل واحد فيه أن يدلى برأيه فى أية مشكلة مهنية ، سواء أكانت فى طريقها إلى الحل أم تبدو ميئوساً منها . أضف إلى ذلك أن هذا الجو يسمح بإبراز البنود الخفية من جدول الأعمال للمناقشة . وهى البنود التى يصفها برادفورد بأنها المستوى الثانى الذى تعمل عليه الجماعة . وهو يصف هذا المستوى الثانى بأنه « البنود المستورة الخاصة غير المسماة ، وإن كانت المجموعة كلها تشعر بها شعورا عميقا ، وتقلق لها قلقاً كبيراً .. » هنا تكمن كل الدوافع والرغبات والآمال والاستجابات العاطفية المتعارضة التى تستقر فى صدور أعضاء الجماعة كلها بما فى ذلك قائدها ، أو فى صدور الجماعات الفرعية والتى

لا يمكن أن تتفق بصورة مشروعة مع المهمة التى ارتضتها الجماعة لنفسها . هنا تقبع كل المشكلات التى لا يمكن لأسباب مختلفة أن تطرح على بساط البحث » (٦ : ٣) .

تشجيع النمو إلى أقصى حد : إن إيجاد جو نشعر فيه بحرية التعبير عن أنفسنا دون خوف أو قلق لا يكفى لضمان نمو قدراتنا الكامنة إلى أقصى حد . وبالرغم من أن الجو المتسامح يقدم لنا نوعاً من المحيط الذى يشجع على النمو ، إلا أنه لا يقدم – بالضرورة – ذلك الدافع الذى يدفعنـــا إلى الخلق والابتكار . إن عمل ناظر المدرسة وهيئة التدريس معاً يجب أن ينتج عنه ما هو أكثر من الكلام الطويل أو الثرثرة .

وهنا أيضا يكون لناظر المدرسة دور هام يؤديه فى تنمية علاقات العمل المثمرة . وفى دراسة الروح المعنوية القومية التى سبقت الإشارة إليها وضع المدرسون القيادة المشجعة من جانب ناظر المدرسة البنّاء فى رأس العوامل التى تسهم فى تحقيق رضاهم عن تدريسهم فى مدارسهم (١٠) :

هذا التشجيع يجب أن يخلق الرغبة لدى أعضاء هيئة التدريس فى أن يخلقوا أفكارا جديدة ، وأن يعملوا على تنميتها . كما يجب أن يشعر تصرف الناظر فى المدرسة كل عضو من أعضاء هيئة التدريس بأنه قادر على ممارسة هذا

اللون أو ذاك من ألوان النشاط الابتكارى ، ويشجعه على تنميته ، ويبين كيف يمكن لهذه القدرة أن تسهم فى رفع كفاية البرنامج التربوى . وبتقبل ناظر المدرسة الأفكار الجديدة كلما قدمت إليه يستطيع أن يطلق طاقة الابتكار لدى المدرسين ، ويوصى كازول Caswell رجل الإدارة المدرسية بأن يقول دائما : « نعم » لكل طلب يتقدم به صاحبه محاولاً تجريب شيء جديد ، إلا إذا كانت الفكرة مخرِّبة بصورة قاطعة ، للفرد أو للمنظمة (١٥) . على أن من الأهمية بمكان أن توضع هاتان النقطتان نصب العين فى تقدير اقتراحات العمل .

ويمكن للمدرسين أنفسهم أن ينشطوا الحافز على الابتكار عن طريق ما يقال وما يعمل فى أثناء اجتماعاتهم . ويقول كورى : « من بين طرق تشجيع العمل الابتكارى تمكين الناس من تنمية أفكارهم وتمحيصها على محك خبرة الآخرين » (١١ : ٩١) . وغالباً ما تتمخض الجلسات التى تدور فيها المناقشة الحرة للأفكار عن ابتكارات أصيلة يمكن تنفيذها لكى تجعل التعلم أكثر فاعلية ؛ ذلك لأن تفكير المبتدع الخلاق يمكن أن يمحّصه فكر المحلل الناقد عن طريق الاشتراك الواسع المدى الذى لا يتيسر إلا فى الاجتماعات الجماعية .

وعن طريق الأخذ والعطاء الذى يحدث فى المناقشة الواعية للمدرسين المهتمين اهتماما أصيلا بتحسين التعليم يمكن للأفكار الجديدة المبشرة أن تمحّص . ويمكن للمبتدع أن يفوز « بالتهليل » من زملائه ، ومن ثم يقلّ شعوره بالوحدة وهو يعمل لحل مشكلته ؛ إذ سوف يعرف زملاؤه ماذا يحاول أن يفعل ، ولذلك فهو يشعر أن لهم دخلاً فى الفكرة . وقيام نوع الجو الذى سبقت الإشارة إليه لا يشجع ذوى الأفكار على التعريف بها فحسب ، بل وعلى بذل المحاولة لوضعها موضع التنفيذ .

والاهتمام بالأفكار الجديدة لا ينبغى أن ينتهى أمره عند حد مناقشتها بطبيعة الحال . فإذا كانت تبشر بالخير وثبتت أمام التمحيص التحليلى الخلاّق من جانب المدرسين الآخرين وجبت تجربتها . وفى تجريب الفكرة الجديدة يقوم ناظر المدرسة بدور جبار بفضل فهمه وتأييده . كما يلعب زملاء المدرس المبتكر دوراً حاسماً فى مرحلة تجريب الفكرة ، وذلك عن طريق تشجيعهم الودود ، واقتراحاتهم المعاونة التى يقدمونها له فى المقابلات الفردية الرسمية وغير الرسمية وفى الاجتماعات الجماعية أيضا . على أن المدرس المبتدع يجب أن يكون قادراً على تقبل النقد البنّاء كلما تقدم عمله . هذا إذا

أراد أن يظل متمتعا بالتأييد الجماعى ، وما يفيض عنه من تشجيع .

وفى بعض الأحيان يشعر بعض المدرسين بالقلق ، حتى فى الجو الذى يشيع ويتأكد فيه فهم الآخرين ، لأنهم يشعرون بأنهم ليسوا مبدعين إلا إذا تقدموا بمداخل جديدة تماماً للتدريس، كما يفعل غيرهم من أعضاء هيئة التدريس . وللتقليل من هذا الأذى للروح المعنوية العالية يجب على ناظر المدرسة ومدرسيها أن يضعوا نصب أعينهم أن كل رجل مهنى العقل — ومن ذا الذى يستطيع أن يكون عضواً من أعضاء هيئة تعمل معا بكفاية دون أن يكون مهنى العقل ؟ — يحاول أن يجرب بعض الأفكار الجديدة (الجديدة بالنسبة له على الأقل) فى محاولاته التى يبذلها لتحسين تدريسه . وفى كل هذه المحاولات « يلتمس الناس — كما يقول كورى — شاهدا أو آخر يمكن أن يقوم عليه تقدير وزن هذه المواضعات الجديدة وقيمتها ومدى الرغبة فى الاستمرار بها كما هى أو تعديلها . . . وليس الأمر أن بعض المدرسين يجرب وغيرهم لا يجرب » (١١ : ٩٥) . ويصر هوبكنز على أن جميع الناس يبتكرون فى كل وقت (٢٣) . وكل ما فى الأمر — كما يؤكد كورى — أن بعض المدرسين يطبقون أفكارهم

الجديدة بوعى أكبر وحرص أشد ، ولهذا التجريب الواعى الحريص ينبغى أن يوجه الناظر والمدرسون تشجيعاً خاصًّا .

وفضلاً عن تشجيع التجارب الفردية ، فإن المدرسة تستطيع أن تؤيد التجريب الجماعى . وغالباً ما تبنى التنمية الجماعية لإحدى الأفكار الجديدة — بكل ما يتضمنه ذلك من الاشتراك الشامل — ثقة بعض الذين يشعرون بعدم القدرة على التجريب الفردى ؛ ذلك لأنه فى تنفيذ أى مشروع تعاونى أصيل يشعر كل فرد بأن لديه شيئاً يسهم به . والتقبل الذى يحتاج إليه بعض المدرسين ولا يمكنهم الحصول عليه نتيجة شعورهم بعجزهم عن الإتيان بأفكار جديدة ، وبالتالى لافتقارهم إلى الجهد الذى يبذل فى التفكير الابتكارى ، يأتيهم مع مثل هذه المشروعات الجماعية ويرفع من روحهم المعنوية . وبالرغم من أن الناظر يكون فى كثير من الجهود الجماعية بمثابة رأس الرمح ؛ إلا أن توزيع المسئولية يمكن أن يتم بحيث تتاح الفرص المناسبة أمام كل عضو من أعضاء الجماعة لكى يتولى قدراً معيناً من القيادة . . ويمكن أن يكون لهذا العمل أثر صحى يحقق لهيئة التدريس نمواً ملحوظاً فى المشروعات التجريبية .

اتخاذ القرارات : يتفق القادة فى ميدان الإدارة المدرسية

بصفة عامة على وجوب تشجيع اشتراك هيئة التدريس فى اتخاذ القرارات . وما زالوا يستعيرون من البحوث التى تجرى على العلاقات الإنسانية فى ميدان الصناعة ، ومن المشروعات القيادية التى تحتضنها هيئات من مثل معهد « مان – لنكولن » التابع لإدارة التجريب المدرسى . ويؤكد كلا النوعين من البحوث أن اشتراك هيئة الموظفين فى التخطيط يزيد من الإنتاج ويرفع من الروح المعنوية . من ذلك ، مثلا ، أن كوخ Coch وفرنش French وجدا فى بحثهما فى ميدان الصناعة أن اشتراك جميع الموظفين فى التخطيط قلل من الإنتاج حين القيام بعملية التخطيط ، ولكن بعد إتمام التخطيط نتيجة زيادة فى الإنتاج وارتفاع فى الروح المعنوية لم يتحقق مثلهما بأى نوع آخر من إجراءات العمل (١٦) .

وبالرغم من أنه يبدو أن هناك اتفاقاً عاماً بشأن الرغبة فى إشراك هيئة التدريس فى عملية اتخاذ القرارات ، فإنه يبدو أن هناك خلافاً كبيراً بشأن نوع العملية وحجمها . على أن نوع الفهم لأنفسنا وللآخرين وجو الأمن والتعاون وتشجيع التفكير الابتكارى – على نحو ما أكدناه فى هذه الصفحات – يجب أن يؤدى إلى اتخاذ القرارات بشكل يمكن

لناظر المدرسة وهيئة التدريس من أن يعملوا معاً بكفاية متزايدة .

وفى أى موقف مدرسى يراد فيه لاشتراك هيئة التدريس فى عملية اتخاذ القرارات أن تنجح لا بد أن تسود بعض الاتجاهات ، ويتوافر الاستعداد للاضطلاع بالمسئوليات الناتجة . ويجب أن تقوم كل القرارات على أساس هدف واحد وهو تحسين البرنامج التربوى . ويجب على الناظر وأعضاء هيئة التدريس ألا يحيدوا عن هذا الغرض إذا هم أرادوا أن يتوصلوا إلى أفضل القرارات ، بغض النظر عن الوسيلة التى استعملت للتوصل إليها .

وإذا أريد لاشتراك هيئة التدريس فى اتخاذ القرارات أن يكون مثمراً فعالا ، وجب على ناظر المدرسة أن يحترم كلا من العضو الفرد من أعضاء هيئة التدريس وقيمة التفكير والتصرف الجماعى ، وعليه أن يكون على استعداد لأن يشارك الآخرين فى مسئولية اتخاذ القرارات . وهذ لا يعنى أن يقيم فى المدرسة تنظيماً شعاره : « افعل ما يحلو لك » . كما أنه لا يعنى أنه لا مسئولية له ، أو أن كل موقف يجب أن يجتمع له المدرسون لمناقشته ، وإنما هو يعنى أن يحاول إتاحة الفرص أمام هيئة التدريس للعمل معاً فى التوصل إلى

القرارات . وهو يعنى أن الذين تتأثر أحوالهم بصورة كبيرة من جراء اتباع سياسة معينة لا بد أن يشتركوا فى وضعها .

ولا بد أن تتحقق لأعضاء هيئة التدريس الرغبة فى الاشتراك فى اتخاذ القرارات إذا أريد لهذا الإجراء أن يكون ناجحاً . وهذه الرغبة يجب أن يصحبها ترحيب بالتعاون الكامل فى علاج المشكلات الهامة ، أملا فى التوصية بأفضل السياسات الممكنة ، أو تنفيذها فيما يختص بأنفسهم . ويجب أن يتوافر أيضاً شعور مرهف بالمسئولية الفردية والجماعية نحو التوصيات ، ونحو ما ينتج عنها من تصرفات . وعلى كاهل كل فرد يقع التزام خلقى بأن ينجز — على أفضل ما تستطيع قدرته — أية واجبات يعهد بها إليه ، نتيجة للقرار الجماعى الذى اشترك هو فيه . ويجب أن ندرك — أيضاً — أن ناظر المدرسة عضو من أعضاء الجماعة ، يتمتع بما يتمتع به الأعضاء الآخرون من حقوق . فلا ينبغى لأحد — والحالة هذه — أن يشعر بأن ناظر المدرسة يعمل خارج نطاق اختصاصه عندما يتخذ أو ينفذ قرارات نبعت من السياسات المتفق عليها .

وينتظر من ناظر المدرسة — العامل فى ظل البناء التنظيمى الحالى للمدارس — أن يعالج مختلف التفاصيل الإدارية ؛

وبينما هو يقوم بتنفيذ هذه التفاصيل ، يقوم باتخاذ قرارات كثيرة تستند إلى السياسات المقررة . وفى بعض الأحيان يتخذ قرارات سريعة ، كما هو الشأن فى حالات الطوارئ . ولا بد أن يدرك أعضاء هيئة التدريس فى مثل هذه الأحوال أن ناظر المدرسة لا يعمل بصورة تحكمية ، حتى يحول دون اشتراكهم فى اتخاذ القرارات .

ويدعى الكثيرون أن الجماعة أكثر إخلاصاً ، ويمكن الاعتماد على قراراتها أكثر مما يعتمد على قرارات شخص واحد . وليس هناك أى شاهد على أن هذا الادعاء صحيح دائماً (٨) . بل إن هناك حالات يجد الناظر فيها نفسه عاجزاً عن تقبل رأى الجماعة لأنه يعتقد مخلصاً أنه بذلك يجانب الصواب . فعليه عندئذ أن يشرح بصراحة سبب رفضه . وفى حالات أخرى يضطر الناظر إلى اتخاذ قرار ليحول دون تطبيق الشعار القائل بأن « عمل كل شخص لا يخص أى شخص » . وهذه الحالة تنشأ أحياناً عندما تتردد الجماعة فى التصرف لعدم رغبتهم فى تحديد المسئولية .

ولا حاجة إلى الخوف الشديد من القرارات التى يتخذها ناظر المدرسة ليلغى بها حكم هيئة التدريس إذا تمتع المدرسون بحرية غير مقيدة فى التعبير عن أنفسهم بصراحة فى جو غير

مشبع بالتهديد ، حتى ولو كان مثل هذا التعبير تحليلاً ناقداً دقيقاً لوجهة نظر ناظر المدرسة . . وهذه الحال تسود فى المدرسة التى يعمل فيها ناظر المدرسة والمدرسون معاً بصورة حقيقية . والواقع أن اهتمامنا يجب أن ينصب على عملية العمل الجماعى ، لا على سلطة اتخاذ القرارات : « وعندما تسير العملية بكفاية ونجاح تقل أهمية السلطة تدريجياً » كما يقرر كل من كامبيل Campbell وكوپمان Koopman بحق (٨ : ٤٩) . والواقع أن علاقات العمل الفعالة التى تضم ناظر المدرسة وجميع أعضاء هيئة التدريس تقدم من تلقاء نفسها — تقريباً — الظروف المشجعة على اتخاذ القرارات بصورة مشتركة حينما يكون ذلك من الحكمة .

الاستغلال العادل لوقت المدرس : للحيلولة دون الشكاوى غير الضرورية وما يتأتى عنها من احتكاك يجب على ناظر المدرسة أن ينسق موارد هيئة التدريس بصورة تجعل كل أعضائها يشعرون بأنهم يعاملون معاملة عادلة . ومما يدعو للأسف أن العوامل الكثيرة المتصلة بتحقيق هذا الغرض عسيرة الضبط . فإذا لم تعالج جيداً فإن فاعلية العلاقات القائمة بين ناظر المدرسة والمدرسين تتأثر تأثراً عكسياً ،

ويتأثر بالتالى نوع الحصيلة التربوية فى المدرسة .

وفى معظم المدارس يقوم الناظر بوضع جدول للمدرسين ؛ وهو لا يملك حيال مسألة نسبة التلاميذ للمدرسين شيئاً كثيراً ، اللهم إلا إذا كان يعمل فى « مدينة فاضلة » تمدّه بالمدرسين كلما احتاج إليهم . وفى معظم الحالات لا يمكنه التحكم فى سياسة السلطات العليا فى صرف النظر عن إجابة مطالب العمل التى تعتبر أزيد من نصاب المدرس المعتاد . ويجب أن يتأكد من أن أعضاء هيئة التدريس يفهمون هذه الظروف التى جاءت على غير ما يهوى ، حتى لا يحتسبها المدرسون ضده ، وإلا فإن هذه الظروف سوف تضع العراقيل أمام العلاقات الطيبة بين الناظر والمدرسين .

ومن الوجهة المثالية يجب أن يدخل كل عضو من أعضاء هيئة التدريس فى حسابه أن رغباته واهتماماته وقدراته ونمو طاقاته الكامنة تتلاءم بصورة ما مع المهمات التى ينتظر منه أن يقوم بها . وهذا المثل الأعلى صعب التحقيق ، وبخاصة فى المدارس الصغيرة . لأن هناك فى المدارس التى تعمل على نحو ما تعمل اليوم — تعيينات متعددة يجب أن ينجزها المدرسون . ويكاد يكون مما لا مفر منه أن يطلب إلى عضو واحد على الأقل من أعضاء هيئة التدريس أن

يقوم بعمل شيء يخل بمعيار أو بأكثر من المعايير الأربعة لإعطاء التعيينات . وعلى أية حال يجب على ناظر المدرسة أن يعرف رجاله بالقدر الذى يكفيه لكى يقترب – على قدر الإمكان – من التعيينات المثالية عند محاولته وضع موارد هيئة التدريس فى خدمة المدرسة . ومن الأهمية بمكان بالنسبة للمدرسين أن يعملوا ما يجيدون وما يسرون بعمله .

ومن أبرز ما يشكو منه المدرسون عدم المساواة فى توزيع المسئوليات . ولتجنب بعض الفخاخ المنصوبة فى توزيع تعيينات المدرسين يجب على ناظر المدرسة أن يقاوم إغراء إعطاء أعباء أثقل للمدرسين ذوى القدرات الممتازة ، أو لأولئك الذين يتقبلون كل ما يعهد إليهم به من مهام ، بغض النظر عن قدراتهم ؛ ذلك لأن كفاية هؤلاء المدرسين تتأثر تأثراً عكسياً بالأعباء التى تفوق طاقتهم ، وإن لم يتضح ذلك إذا قورن عملهم بعمل الآخرين الذين يتحملون أعباء أخف . ولا ينبغى لناظر المدرسة أن يعهد بالواجبات للمدرسين الذين يبدون غير متعاونين بقصد معاقبتهم (وإن كان كل ناظر يميل إلى ذلك بصورة لاشعورية غالباً) .

وطالما توترت العلاقات بين الناظر والمدرسين من جراء الواجبات العلمية والخارجة عن نطاق المنهج بحيث بذلت المحاولات العديدة لصياغة معادلة تحل مشكلة نصاب

المدرسين . ولعل أوسع هذه المعادلات انتشاراً هى معادلة دوجلاس (١٨ : ٢٢) التالية .

معادلة دوجلاس المعدلة لقياس نصاب المدرس

$$\text{ن م} = \text{م م س} \left(\text{ج} - \frac{\text{مك}}{١٠} + \frac{\text{ك ف} - ٢٥\,\text{ج}}{١٠٠} \right) \left(\frac{\text{م ح} + ٥٠}{١٠٠} \right) + \left(٦\ \text{ع ض} \right) \left(\frac{\text{م ج} + ٥٠}{١٠٠} \right)$$

ن م = (نصاب المدرس) وهو مجموع وحدات نصاب المدرس فى الأسبوع .

م م س = (معامل ارتباط المادة والسنة الدراسية) وهو يستخدم فى توزيع الثقل النسبى على الفصول الدراسية فى المواد الدراسية المختلفة على مستويات السنوات الدراسية المختلفة . وتقوم الأوزان على أساس متوسط مجموع الزمن الذى يقضيه المدرس بالحصة (بما فى ذلك زمن الحصة والتحضير وكل ما يتطلبه التدريس من ألوان النشاط) .

ويبين الجدول التالى معاملات الارتباط التى تستخدم فى المعادلة .

ج = (الجدول) وهو عدد الحصص التى يؤديها المدرس داخل الفصل أسبوعياً .

مك = (مكرر) وهو عدد الحصص التى يؤديها

المدرس داخل الفصل ليدرس فرقاً يشابه التحضير لها التحضير لقسم آخر (ولا يدخل فى ذلك الأقسام الرئيسية) .

ك ف = (كثافة الفصل) وهى عدد تلاميذ الفصول فى الأسبوع (والمعدل المعمول به هو ٢٥ تلميذاً للفصل الواحد) .

ع ض = (عمل إضافى) عدد الدقائق التى يقضيها المدرس أسبوعياً فى الإشراف على قاعة الاستذكار ، ومناشط التلاميذ ، واجتماع المدرسين ، أو غيرها من الأعمال التعاونية المتصلة مقسومة على ٨٤ .

م ح = (مجموع الحصص) مجموع مدة الحصة بالدقائق (و ٥٠ دقيقة تمثل طول الحصة فى المتوسط) .

وبالرغم من أن فى هذه المعادلة بعض العناصر التى تخضع للتقدير الذاتى ، إلا أن تطبيقها ساعد نظار كثير من المدارس على مساواة الأنصبة ، بحيث تلاشت الغضاضة الناشئة من التعيينات فى مدارسهم . على أن بعض النظار يشعرون أن معادلة دوجلاس قاصرة كغيرها من المعادلات ، وأنها لا تناسب أوضاع مدارسهم الخاصة . ومن ثم التجأوا إلى معونة مدرسيهم ، إما لكى يصوغوا إحدى المعادلات ، أو لكى يسهموا إسهاماً فعلياً فى وضع الجدول وتحديد أنصبة هيئة التدريس . وبهذا المدخل بدأ المدرسون يقدرون فعلاً صعوبة

جدول معامل ارتباط المادة والسنة الدراسية

المـــادة	السنة الدراسية		
	٧ – ٨	٩ [١]	١٠ – ١١ – ١٢ [٢]
اللغة الإنجليزية	١ر٠	١ر١	١ر١
التربية الفنية	١ر٠	٠ر٩	١ر٠
الاقتصاد المنزلى	١ر٠	١ر٠	١ر١
الموسيقى	٠ر٩	١ر٠	١ر٠
الرياضيات	١ر٠	١ر٠	١ر٠
الزراعة	—	—	١ر٣
الفنون الصناعية	١ر٠	٠ر٩	١ر٠
التربية البدنية	٠ر٨	٠ر٩	٠ر٩
التربية الصحية	٠ر٩	١ر١	١ر٢
التجارة	١ر٠	١ر٠	١ر٠
الدراسات الاجتماعية	١ر٠	١ر١	١ر١
اللغة الأجنبية	١ر٠	١ر٠	١ر٠
العـــلوم	١ر٠	١ر١	١ر١

(١) ٧ – ٨ – ٩ تعادل المرحلة الإعدادية عندنا . (المترجم)

(٢) ١٠–١١–١٢ تعادل المرحلة الثانوية عندنا . (المترجم)

مهمة تحقيق العدالة فى أنصبة المدرسين . كما أن العلاقات القائمة بين المدرسين والناظر تميل إلى التحسن . ومع ذلك فإن مسألة توزيع أنصبة المدرسين هذه توضع فى ذيل قائمة الميادين التى يجب المدرسون أن يشتركوا فيها من ميادين التخطيط للمدرسة ووضع سياستها العامة طبقاً لإحدى عمليات المسح الحديثة (٣) .

إن الشيء الكثير مما يقوم به الناظر والمدرسون معاً يتم فى الاجتماعات . وهنا يمكن لعامل الزمن أن يكون مصدر صعوبة فى العلاقات بين ناظر المدرسة ومدرسيها . وعلى ذلك فالاجتماعات يجب أن توقت — كلما أمكن — كجزء من اليوم الذى ينتظر من الموظف فيه أن يؤدى واجبه فى المدرسة . فإذا لم يكن ذلك ميسوراً وجب بذل كل جهد مستطاع للابتداء بعقدها فى أثناء اليوم الدراسى على الأقل . ويجب أن تتخذ الاحتياطات اللازمة لكيلا يقلل الوقت الذى ينقضى فى عقد اجتماعات الهيئة من كمية أو وقت المدرسة الذى يجب أن ينقضى فى التدريس الفعلى . وبغض النظر عن مواعيد انعقاد اجتماعات هيئة التدريس ، فإنه لا بد من مواجهة مشكلات الوقت الزمنى المحسوب بالساعة والوقت النفسى حسبما يقول ديفيز وهارولد (١٧) ، إذ لا بد من

توافر الوقت الزمنى (ساعة على الأقل طبقاً للبحوث) لعلاج كل بنود جدول الأعمال بكفاية . كما لا بد من توافر الوقت النفسى ؛ وهو الوقت الذى يتخلص فيه الفرد من ضغط القلق والخوف والأساليب غير المنطقية . وبدون الوقت النفسى الكافى يحتمل ألا يتقبل أعضاء هيئة التدريس الحلول التى يتوصلون إليها فى الاجتماع ؛ ذلك لأن الناس القلقين المعجلين قلما يتقبلون الحلول بصورة جدية .

ومن أبرز المهمات البغيضة فى الموقف المدرسى حمل عضو هيئة التدريس على الاضطلاع بمسئوليات يحاول التهرب منها . والمدرسون ذوو الضمائر الحية يبغضون — بحق — أن يروا زميلاً لهم « يتنصل من القيام بشىء ما » : وعندما يعمل الناظر والمدرسون معاً لا يمكن الاحتفاظ بأعلى نوع من علاقات العمل إلا إذا شعر كل فرد أن كل عضو يقوم بنصيبه . وناظر المدرسة فى العادة هو الذى يتولى — وربما كان من الواجب أن يتولى — مسألة اعتبار العضو الكسلان أو غير المكترث مسئولا عن القيام بعمله بكفاية . ولا بد من مواجهة الخطر الذى يهدد العلاقات القائمة بين الناظر والمدرس — وهو الخطر الذى قد ينشأ عندما يشيع فى المدرسة أن الناظر يمارس الضغط على أحد المدرسين فى هذا الشأن ، لأنه لا بد من

وجود شخص مسئول عن التأكد من أن كل من بالمدرسة يؤدون كل ما يستطيعون فى سبيل تقديم أفضل تعليم للتلاميذ . ولكن إذا تولت الجماعة هذه الوظيفة التأديبية فقد يلحق بعلاقات العمل الفعالة ضرر أكثر مما لو تولاها الناظر وحده .

الجو الاجتماعى : والجو الاجتماعى المرضى هو أحد الظروف المشجعة على العمل الجماعى الفعال . وفى صدر هذا الفصل أشرنا إلى أن الناظر والهيئة لا بد أن تتوافر لهم ارتباطات شخصية سارة وعلاقات مهنية مرضية ، ولا بد من توافر الفرص التى يزداد فيها تعرف المدرسين بعضهم إلى بعض ، ويحطمون ما قد يقوم بينهم من حواجز ، ويضحكون معاً ، ويكتشفون أطيب ما لدى كل فرد منهم . والانتماء إلى هيئة التدريس يجب أن يصحبه شعور عام بالسرور والرضا .

ويؤكد « فونس » Faunce أن للناظر دوراً جوهرياً فى تهيئة الجو الاجتماعى المناسب . وهو يستطيع أن يجعل زملاءه يشعرون بأنهم ينتمون إلى أسرة واحدة بطريقة صريحة عطوف . وإذا لم يكن للمدرسة أية مناشط اجتماعية أمكنه أن يبدأ برنامجاً يهدف إلى نشر حسن النية ، وبناء

الروح المعنوية العالية ، وهو يستطيع أن يشترك اشتراكاً إيجابياً فى برنامج يهدف إلى سد حاجات الجماعة (٢٠) .

ويجب أن تخطط الاجتماعات المهنية عادة بحيث يتوافر فى بدايتها بعض الوقت للنشاط الاجتماعى . ومما يسهم فى التهيؤ الاجتماعى تقديم قدح من القهوة أو حتى « بسكويتة » . والاجتماعات التى تتضمن تناول الطعام فعالة عادة فى تهيئة الجو الاجتماعى الذى يزيد من الطاقة الابتكارية لدى الجماعة . وقد عمدت إحدى المدارس الثانوية – عندما كانت تخطط لمبناها الجديد – إلى أن تبدأ اجتماعات هيئة التدريس بها بعد ثلاثة أرباع الساعة من انصراف التلاميذ ، وأن ترفع جلساتها فى الخامسة والنصف لتناول العشاء الذى انضم إليه بعض أعضاء مجلس المدرسة ، ثم استأنفت الاجتماع حتى الثامنة أو التاسعة مساء . وقد وجد مدير المنطقة وناظر المدرسة ومدرسوها أن الاجتماعات سارة ومثمرة . ولقد اعتبر مجلس المدرسة أن ما أنفقه من مال بهذا الخصوص كان استثماراً حكيما وسليما .

الاتصالات والعلاقات الشخصية : يعرف اصطلاح الاتصال عادة بأنه : إعطاء المعلومات شفاهاً أو كتابة . وما زالت التعريفات والبحوث الحديثة تؤكد جانب

العلاقات الإنسانية من معنى الاصطلاح . فيصف كيلى وريزى Razey الاتصال بأنه أداة لجذب الناس معاً ، ووسيلة تمكننا من أن نعرف شيئاً عن الآخرين (٢٨) . ويقول ديفيز وهارولد إنه فلسفة العمل الجماعى (١٧) . وأيا ما كان التعريف الذى يعرّف به فإنه عامل هام فى علاقات العمل القائمة بين ناظر المدرسة وهيئة التدريس .

وقد بين تقرير حديث أصدرته رابطة الإدارة الأمريكية أن رجل التنفيذ يقضى من ٨٠ إلى ٩٠ ٪ من أوقات عمله الرسمية الاتصال . ويجب أن تعتمد مهمة المربين على الاتصال حتى بما يزيد على هذه النسبة . ويعتقد كيلى وريزى أن عملية التدريس هى الاتصال : الاتصال بين المدرس والتلميذ ، وبين التلميذ والمدرس ، وبين التلميذ وزميله التلميذ (٢٨) . ولا يمكن التقليل من أهمية الاتصال كعامل من عوامل إنشاء العلاقات بين الأشخاص فى المدرسة . وقد كشف البحث الحديث أن الاتصال ليس بالأمر الهين كما قد يظن . وعلى ذلك فيجب على ناظر المدرسة وهيئة التدريس أن يتذكروا أن الاتصال يمكنه أن يكون حاسماً فى حياة المدرسة .

والاتصال الفعال عملية ذات اتجاهين لأن كل فرد

مستمع ومتحدث ، قارئ وكاتب . ونوع الجو الذى وصفناه من قبل وقلنا إنه جوهرى بالنسبة لعلاقات العمل الطيبة المدرسة هو الجو الذى يستطيع فيه ناظر المدرسة أن يتصل بالمدرسين فى حرية ، ويتصل فيه المدرسون بالناظر فى حرية ، ويتصل فيه المدرس بزميله المدرس فى حرية . فالوقت موفور لتبادل وجهات النظر بحرية بين جميع أعضاء هيئة التدريس . فى مثل هذا الجو يصبح من غير الضرورى احتجاز المعلومات خوفاً من أن تستغل بغير حكمة . ولا حاجة بأحد إلى أن يشعر بأن عليه أن يحتجز المعلومات على أمل أن يجعل من نفسه شخصاً مهماً لأن لديه معلومات « خاصة » يوجه بها الآخرين . وإعطاء المعلومات لا يؤدى إلى خسارة أو نكسة . ولا حاجة بناظر المدرسة إلى أن يستند إلى رسمية منصبه ليضطر الآخرين إلى الانتباه الجدى لما يقدمه لهم من مقترحات وأفكار . بل إن المعلومات تمر بحرية فى كلا الاتجاهين حيثما شجعت عملية الاتصال ذات الاتجاهين . ولكنها بطبيعة الحال تستغرق وقتاً أطول مما يأخذه الاتصال ذو الوجه الواحد .

والاتصال ذو الاتجاهين أكفأ من الاتصال ذى الاتجاه الواحد : ففى الحوار وجماعات المناقشة نستطيع أن نطلب

إلى المتكلم أن يعيد عبارة معينة أو يصوغها من جديد إذا لم نفهم معناها الكامل . وعند استعمال اللغة وهى أهم وسائل الاتصال (وإن لم تكن الوحيدة) يكمن الخطر دائماً فى أن يساء تفسير الكلمات . وعلى ذلك فكثير من الناس يوصون بأن تستغل الاجتماعات الصغيرة بصفة أساسية للسماح بالأخذ والعطاء الذى لا بد منه غالباً لتوضيح المعنى .

وإدراكنا أن الكلمات قد يساء تفسيرها ليس بالأمر العسير إذا نحن عرفنا أن كثيراً من الكلمات ليس لها معنى موضوعى مضبوط فى حد ذاتها . وباعتبار هامٍّ يمكننا أن نقول إن الكلمات لا يكون لها معنى إلا إذا استعملت فى مواقف معينة . وأما المعجم فهو يعطى المعانى المحتملة للكلمة استناداً إلى الطرق التى استعملت أو ما زالت تستعمل بها بصفة عامة . والواقع أن المعنى المضبوط لأى كلمة بالنسبة لأى فرد منا يعتمد بعضه على السياق الذى وردت فيه وبعضه الآخر على خبرتنا الخاصة وهدفنا الشخصى . وكما رأينا من قبل أن طبيعة الإدراك تجعل من المستحيل على شخصين أن يتوافر لهما إدراك واحد . وهذا يصدق أيضاً على معانى الألفاظ . وعندما نسأل عدداً من الناس أن يعرفوا كلمة شائعة مثل « شجرة » دون اللجوء إلى

المعجم فإننا قد نفوز — وقد لا نفوز — بتعريفات متماثلة . وقد تعكس التعريفات — وقد لا تعكس — معنى الكلمة لدى كل شخص على ضوء ما تعنيه الأفكار والصور الحية والعواطف التى تثيرها . وعلى هذا فغالباً ما يساء فهم العبارات لا لشيء إلا لأن الألفاظ التى نستعملها توحى بأشياء مختلفة بعض الشيء لمختلف الناس نظراً لاختلاف تجاربهم . ولكى تتأكد من ذلك فما عليك إلا أن تتأمل حال تلميذ السنة الأولى الابتدائية الذى سئل لماذا لم يستطع صياد السمك العجوز أن يسحب سمكة « القرش » من البحر فأجاب بأنك إذا أسقطت « القرش » فى البحر استحال عليك استخراجه منه(١) .

والاتصالات الكتابية مفيدة فى ميدان العلاقات الإنسانية رغم ما فيها من قصور . وكثيراً ما تستعمل الإعلانات والنشرات والخطابات الدورية لإعطاء المعلومات عن الأحداث والإنجازات والسياسات ومواصفات المنهج الدراسى وغيرها مما له أهمية لهيئة التدريس . وهذه كلها أمثلة على الاتصال ذى الاتجاه الواحد . ولكلها جميعاً

---

(١) هذا المثال من واقع بيئتنا العربية ، وهو يخدم الفكرة التى يريد المؤلف توضيحها . (المترجم)

– كما لهذا الكتاب الذى بين يديك – عيبها ؛ وهو أنها لم تكتب فى ضوء ما تعنيه تجارب وأغراض كل من يتفق له أن يقرأها . اسأل شخصاً آخر أن يقرأ نفس الصحائف ، وقارن تفسيريكما . وبالرغم من العناية التى ينتقى بها الكاتب الألفاظ فإن القارئ قد يسهم فيه نتيجة لخبرته الفريدة بالمعانى – وهى خبرة تختلف بعض الشىء عن المعانى المقصودة فعلاً . وقد يتيسر المزيد من الاتصال الفعّال على ضوء ما يحب الكاتب أن يقول إذا تحقق الاتصال ذو الاتجاهين الذى يحدث فى الحوار والمحادثة والاجتماعات التى تعقد للمناقشة .

ويجب أن نهتم اهتماماً حيوياً بالاتصالات الكتابية إذا أردنا أن تتمخض عن نتائج أفضل فى علاقاتنا الشخصية . ويعتقد شرام Schramm أن هناك أمرين يمكن أن يقالا عن ثقة بشأن التنبؤ بآثار الاتصال ، أولهما أنه من الجائز أن تنجح الرسالة إذا هى اتفقت مع الأنماط والأفهام الموجودة لدى المستقبل لها . وثانيهما أن آثار الاتصال تنتج عن عدد من القوى لا يستطيع الكاتب أن يتحكم إلا فى واحدة منها وهى الرسالة نفسها . ولكن ما زال هناك – على الأقل – ثلاثة عناصر هامة تحدد الاستجابة وكيف تكون :

وهى كما قال شرام (أ) الموقف الذى سُلّمت فيه الرسالة ، والذى فيه يجب أن تحدث الاستجابة — إن كان هناك استجابة ما (ب) الحالة التى تكون فيها شخصية المستقبل للرسالة (حـ) علاقاته الجماعيـــة ومستوياته . وينتهى إلى أن هذا هو السبب فى خطورة بذل المحاولة للتكهن بدقة بما سوف يكون عليه أثر أية رسالة اللهم إلا أبسط رسالة فى أبسط موقف (٤٠ : ١٢٤ ، ١٢٦) .

وربما استطاع كل واحد منا أن يستعيد إلى ذاكرته بعض الاتصالات الكتابية التى صدرت منه وكان لها آثار غير منتظرة نتجت بلا شك عن اعمال العوامل المتغيرة التى لا يمكن التكهن بها — تلك التى أشار إليها شرام ، من ذلك أن أحد نظار المدارس واجه مشكلة تتصل بآخر سيارة تغادر المدرسة فى عصر يوم حافل بالنشاط ، ولا يمكن أن ينسى قط التجربة التى مرّ بها . فمنذ عدة سنين وهو يتلقى بعض الشكاوى من أولياء الأمور تدور حول تأخر وصول أبنائهم إلى منازلهم فى المساء . وبعد أسبوعين من افتتاح الدراسة فى هذه السنة المعينة تلقى طوفاناً من الاحتجاجات ، وتناول المسألة مع هيئة التدريس ،

ووافق المدرسون — أو بدا له أنهم وافقوا — على أنه إذا غادرت السيارات المدرسة مبكرة بمقدار نصف ساعة فإن الأمر يسير على ما يرام . وكان المعتقد أن برنامج النشاط لن يتأثر تأثراً عكسياً من جراء ذلك .

وبعد أن تشاور ناظر المدرسة مع مدير التعليم أرسل بياناً قصيراً ولكنه مكتوب جيداً يقرر فيه أنه ابتداء من يوم الإثنين القادم ستغادر السيارات المتأخرة المدرسة قبل موعدها المعتاد بنصف ساعة . وعبر عن أمله فى ألا يتأثر أى نشاط بتقصير مدة ما بعد المدرسة ، وشكر أعضاء هيئة التدريس على معاونتهم له فى حل المشكلة .

وكان كبير مدربى كرة القدم حاضراً فى غرفة المدرسين يتحدث مع مدربى كرة السلة عندما جاء البيان . وكان مدرب الكرة أول من قرأها . وكان قد قضى معظم ساعات الليلة الماضية بجوار فراش ابنه الصغير يحاول أن يخفف من حدة نوبات السعال التى انتابته ، وفى حصة التمرينات فى اليوم السابق تعب هو ومساعدوه فى تصحيح بعض الأخطاء التى تسببت فى خسارة الفريق لمباراته الأولى ؛ وكانوا يعرفون أن تثبيت المسالك الجديدة الصحيحة فى اللعب سوف يستغرق وقتاً أطول . وبمجرد أن انتهى من

تلاوة البيان انفجر غاضباً ، وسرعان ما جعل المدربَيْن الآخرَيْن ينفجران معه ، إذ ذكّرهما بأن الأمر الذى جاءهم سيقصر من حصص التمرين أيضاً . وتلقت علاقات العمل فى هذه الحالة ضربة قاصمة ، ذلك لأن الموقف الذى سلمت فيه الرسالة ، والحالة الفكرية والعاطفية التى كان عليها مدرب كرة القدم ، والعلاقات القائمة بين المدربين — كل ذلك جعل رسالة ناظر المدرسة تثير سوء النية فى تلك اللحظة .

ولكى تستقيم لنا علاقات العمل الفعالة يجب علينا أن ندرك طبيعة الاتصال الفعال وأهميته . ويجب أن نحاول التأكد من أن اتصالاتنا مصبوبة فى عبارات يحتمل جداً أن تفسر على النحو الذى نريده ، وهذا يصدق أكثر ما يصدق على الاتصال ذى الاتجاه الواحد . . . وقد يؤدى علمنا بفقه اللغة إلى التشكك كثيراً فى الكلمات . ولكن الجهد المخلص من جانبنا لتوصيل المعلومات بما هو مألوف لدينا حقاً يمكن أن يؤدى الغرض بنجاح .

وما زلنا ننبه بشدة على استعمال الألفاظ فى تدبرنا هذا للاتصال . ومن الواضح فى الاتصال الشفهى أن الطريقة التى يقال بها الشيء والإشارات وتعبيرات الوجه المصاحبة

للتعليقات تعتبر من الأمور المهمة ولا ينبغى أن نهمل اللباقة والشعور الطيب عند الحديث مع زملائنا . ويجب أن يزداد التأكيد على مجال الاتصال كله بوصفه عاملاً من عوامل إنشاء علاقات العمل الفعّالة فى المدرسة أكثر من أى وقت مضى .

عوامل البيئة التى تؤثر فى علاقات العمل

ينتهى ويلاند Wayland وبرونر Brunner ، وهالنبك Hallenbeck فى الفصل الأخير من كتابهم « تحليل ما يقدمه المجتمع المحلى من معونات لناظر المدرسة » بقولهم : « إن الحقيقة الفائقة الأهمية فى السنوات الخمسينية من هذا القرن بالنسبة لرجال الإدارة المدرسية هى أن ما يحدث فى المدرسة يكيفه الوسط الاجتماعى خارج المدرسة أكثر مما يكيفه ما يجرى بين جدرانها » (٤٦ : ٤٩) وسواء أتقبلنا هذه النتيجة أم لم نتقبلها فإننا نعرف أن بعض جوانب العلاقات القائمة بين أعضاء هيئة التدريس تعتمد على اتجاهات المجتمع المحلى . مثال ذلك أن القليل من أعضاء هيئة التدريس هم الذين يغامرون بمتابعة نشاط اجتماعى يسىء إلى خليقة المجتمعات المحلية التى يعملون فيها . ويعتبر تأثير المجتمع

المحلى عاملاً آخر من العوامل التى تؤثر فى علاقات العمل بين الناظر وهيئة التدريس .

والوضع الثابت الذى تتمسك به مجتمعات محلية كثيرة ــ وهو أن ناظر المدرسة يجب أن يكون كفئاً فى إدارة المدرسة عن طريق إصدار الأوامر والتعليمات ، وأن يكون صارماً فى تطبيق النظام ــ يعتبر عقبة خطيرة فى سبيل إقامة علاقات العمل المثمرة فى المدرسة . وكما هى الحال فى برنامج التليفزيون المعروف « بمس بروكس » يظن كثير من الناس أن الناظر هو ــ أولا وقبل كل شىء ــ الشخص الذى يُرسَل إليه التلاميذ المشاغبون لينالوا عقابهم . ويشير كامبيل وكوپمان إلى أن رجال الإدارة يميلون إلى أن يعطوا الجمهور ما يريده (٨) . فإذا كان المنتظر أن يكون الناظر ذا قبضة من حديد فإنه من الجائز يصبح كذلك . وإذا كان المنتظر من المدرسين أن يدرسوا « حقائق » المنهج المدرسى التقليدى بطريقة التكرار الآلى فإنهم خليقون أن يفعلوا ذلك . ومن حسن الحظ أن نظرة الجمهور إلى القيادة التربوية آخذة فى التوسع إلى درجة أنه أصبح من الممكن تطبيق المفهوم الذى يتيح إقامة علاقات شخصية بين الناظر والمدرسين تمكنهم جميعاً من العمل التعاونى ــ

تقريباً فى كل مكان ترغب أى مدرسة فى تطبيقه :

وأيا ما كان المجتمع المحلى الذى تعمل فيه هيئة التدريس فإنه من المهم أن يتعرف كل من ناظر المدرسة والمدرسين الأدوار التى يتوقع المجتمع المحلى منهم أن يؤدوها وذلك حتى لا يجدوا — وهم يحاولون العمل معاً — أن المجتمع المحلى قد دمغ جهودهم بالعقم ، فإذا كان المجتمع المحلى يتوقع من ناظر المدرسة أن يكون مديراً حازماً تصدر عنه جميع القرارات ، وجب على أعضاء هيئة التدريس — شأنهم شأن ناظر المدرسة — أن يفهموا هذا التوقع ، ويعملوا مع الجمهور بصبر لكى يغيروا هذا المفهوم . وإلا فإن الناظر يكون مضطراً لمقاومة الجهود التى يبذلها أعضاء هيئة التدريس للاشتراك بحرية وصراحة فى إدارة المدرسة ، إذا أراد لنفسه أن يتقبله مثل هذا المجتمع المحلى ويعتبره رجلا يفهم عمله ويؤديه على الوجه المرضى .

وعلى هذا يتضح بسهولة لماذا أوصى ديفيز وهارولد رجل الإدارة المدرسية — أو أى رجل آخر من رجال الإدارة — بأن يتعرفوا الدور الذى ينتظر من كل فرد أن يؤديه فى عمله وفى المجتمع المحلى ، والأحكام الدامغة التى يصدرها المجتمع المحلى ضد من تسول له نفسه أن يتخطى

حدود هذه الأدوار ، و « قوة بنيان » المجتمع المحلى : ويقصد ديفيز وهارولد بهـــذا المصطلح الأخير التنظيم السياسى والحكومى المعروف فى المجتمع المحلى « والمد والجزر للضغط » من جانب الجماعات المتطوعة ، والأشخاص المحليين الذين لهم تأثيرهم الملحوظ فى صياغة الأفكار الشعبية ، ومع ذلك قد لا يلتمسون أن تسلط عليهم الأضواء بل وقد لا يتوصلون إليها قط (١٧ : ١٢) .

وفى كثير من المجتمعات المحلية لن تحول التأثيرات البيئية دون قيام علاقات العمل الفعالة فى المدرسة . ومع ذلك فمن المهم أن ندرك أن اتجاهات المجتمع المحلى تستطيع أن تؤثر (وهى تؤثر فعلا) فى علاقات العمل بين ناظر المدرسة وهيئة التدريس .

الفصل الثالث

العمــل الجمــاعى

فى الموقف المدرسى الذى يقوم فيه كل رجل من رجال المهنة بإنجاز مسئولياته على أفضل ما تمكنه قدرته — يقوم كل فرد بمعاونة الآخرين فعلاً ، سواء أكان يعمل مع زملائه بصورة مباشرة أم غير مباشرة . وكل ما يعمل على تحسين نوع التعليم فى المدرسة يعمل فى الوقت نفسه على تحسين سمعة المدرسة فى نظر كل من يرتبط بها . على أن التحسين فى البرنامج المدرسى والعائد التربوى يتحققان بسرعة أكبر عندما يعمد ناظر المدرسة وهيئة التدريس إلى العمل الجماعى . وتنقسم صلات العمل الشخصية إلى نوعين : صلة الفرد وهو يعمل مع فرد آخر ، وصلة الفرد وهو يعمل فى مجموعة . ولكلا النوعين من التعاون أهميته ، وكلاهما يحتاج إلى إجادة بعض الأساليب الفنية الخاصة . والكفاية فى أحد النوعين تزيد من الكفاية فى النوع الآخر .

وقد دللت الدراسات التى قام بها وين Wynn فى مجال العلاقات الشخصية فى القيادة التربوية على أن رجل الإدارة المدرسية يحتاج إلى أن يقضى ما لا يقل عن تسعين فى المائة

من وقته عاملا مع الناس . ومن ثم كان من المهم أن يعرف كل من ناظر المدرسة وهيئة التدريس كيف يستخدمون – للعمل مع الآخرين – الأساليب الفنية التى ثبت أنها أكفأ من غيرها .

الاتصالات الفردية

يقضى ناظر المدرسة من وقته مع الأفراد أكثر مما يقضيه مع الجماعات . وكل مسعى يبذله لزيادة كفايته فى العمل مع الأفراد يمكنه من أن يعالج مشكلات العمل الجماعى بصورة أفضل . والواقع أن العمل الجماعى الجيد ينبع من العمل الجيد مع الأفراد .

تحسين المدرسة : واتصالات ناظر المدرسة مع المدرسين كأفراد عديدة ومتنوعة الأغراض ، يتم معظمها بشأن المحاولات التى تبـــذل لتحسين البرنامج المدرسى وطرق التدريس فى المدرسة . والاتصالات المباشرة الرسمية وغير الرسمية على جانب عظيم من الأهمية بالنسبة لمحاولة الناظ وهيئة التدريس معاونة بعضهما بعضا فى قضية تقديم تعليم أفضل وأفضل .

وتعرض المناسبة لكثير من اتصالات ناظر المدرسة بهيئة

التدريس كلما دعت الحاجة إلى مناقشة الجدول الدراسى . فناظر المدرسة يريد من المدرس المكلف بذلك (أو اللجنة المكلفة بذلك) أن يعرف كيف يحدد المشكلات ، وكيف يضع التعيينات لكل مدرس على ضوء ما يعنيه فهمه لقدرات أعضاء هيئة التدريس وإنجازاتهم واحتياجات الطلبة . وتعتبر المسائل المتعلقة بكثافة الفصول ، والإشراف على الأعمال المنهجية الخارجة عن نشاط الفصول النظامية ــ من المسائل التى ينبغى لناظر المدرسة أن يتدبرها مع كل مدرس على حدة حتى يضمن تعاونهم ويتأكد من حسن فهمهم لها :

وكثيراً ما يعهد ناظر المدرسة إلى المدرسين ببعض المسئوليات كجزء من أعبائهم من مثل إدارة المقصف ، أو التعاون مع مجلس الطلبة ، أو الإشراف على منهج النشاط الخارجى . فإذا فعل ذلك وجب عليه أن يخولهم السلطة الكافية لإنجاز هذه المسئوليات بكفاية . وعلى ناظر المدرسة أن يعرف كيف يدور كل شىء فى المدرسة حتى تتوافق جميع جوانب البرنامج المدرسى . ومن ثم فإن ناظر المدرسة يجتمع من حين لآخر بالأفراد الذين عهد إليهم بواجبات خاصة فيجتمع مع المدرس المكلف بأداء بعض الواجبات الخاصة لاستعراض ما تم إنجازه وتقويم النتائج . وعندما يدرك

ناظر المدرسة أن هناك عملا من الأعمال لا يتم على النحو السليم وجب عليه أن يطلع المسئول على أن المسئولية الموكولة إليه توشك أن تُستَرد منه ، ولما كان الناظر الذى عهد بالمسئولية لا يرغب فى أن يسحب ثقته ممن جعله مسئولا عن هذا العمل أو ذاك ، بل يرغب أن يتجنب بقدر الإمكان استرداد المسئولية بعد تفويضها فإنه يجب عليه أن يتأكد من أن المدرس المعنى قد عرف كل ما تتضمنه المسئولية الموكولة إليه ، وذلك حتى يستطيع أن يبذل أفضل ما عنده فى إنجازها .

وفى بعض الأحيان تعرض لأولياء الأمور وللتلاميذ الحاجة لأن يتحدثوا مع ناظر المدرسة بشأن عمل أحد المدرسين . ومثل هذه الاجتماعات تستلزم فى العادة أن يجتمع الناظر مع المدرس المقصود . عندئذ يجب أن تستبعد عبارات المجاملة دائماً . فإذا كانت زيارة ولىّ الأمر تقوم على شكوى يبدو أن لها ما يبررها وجب على الناظر أن يطلع المدرس عليها وأن يخبره بأن ولىّ الأمر قد اضطر إلى مقابلته .

وناظر المدرسة يقوم بأنواع مختلفة من الاتصالات الفردية ومن المعترف به عموما أنه ليس هناك من وسيلة إشرافية تمكن ناظر المدرسة من أن يكون لنفسه صورة واضحة عما يجرى فى المدرسة أفضل من زيارة الفصول . والمدرسون

يتوقعون هذه الزيارات ويرحبون بها إذا اعترفوا وارتضوا فيما بينهم أن ناظر المدرسة يقصد منها معاونتهم . بل إن زيارة المدرسين بعضهم لبعض فى الفصول تصبح أمرا محبوباً جدا فى مثل هذا الجو المدرسى .

ويمكن أن يكون للمقابلات التى تعقب زيارة الفصول قيمة كبيرة جدا ، إذا صبّ الناظر والمدرس اهتمامهما على مواطن القوة ، وبحثا المقترحات الرامية إلى استعجال الأساليب الفنية الأفضل . أما مواطن الضعف فيجب أن تفحص بصراحة ، وعن طريق ما يسمى فى بعض الأحيان بالنقاش غير الموجه ، يجب على الناظر والمدرس أن يبحثا فى وسائل التغلب عليها .

وفى الاجتماعات الأخرى الخاصة بتحسين البرنامج المدرسى يجوز للناظر أو المدرس أن يثيرا الأسئلة حول نمو التلاميذ ، أو تقويم مدخل معين لإحدى الوحدات الدراسية ، أو بحث المواد المعدة للأغراض التعليمية . بل إنه ليس بالبعيد أن يجتمع الناظر مع أحد المدرسين ليبحثا تغيير بعض الأوضاع المادية فى حجرة الدراسة نفسها .

وقد سبق أن أشرنا بشىء من التفصيل إلى مسألة تشجيع أفراد المدرسين على الابتكار . وعلى الناظر أن يشجع كل

عضو من هيئة التدريس – فى الاجتماعات العادية والعرضية على السواء – على أن يناقش ما هو مألوف بقصد البحث فى إمكان تحسينه ، وأن يهتم بالعديد من الموضوعات ، وأن يرتاد أفكاره الخاصة . وعليه أن يجتهد فى أن يطلع الجميع على الإنجازات البارزة التى قام بها أفراد هيئة التدريس بصورة تثير الغبطة لا الحسد .

الأعمال الروتينية : ويلتقى ناظر المدرسة – من حين لآخر – بأفراد المدرسين بشأن ما يمكن أن يسمى « بالأعمال المنزلية » أو الأعمال الروتينية ، وهذه تشمل التقارير الروتينية التى يجب أن تكتب كقوائم الغياب وجرد الكتب والإمدادات وسجلات الحضور وجمع التبرعات المختلفة وما إلى ذلك . ويجب على ناظر المدرسة أن يطلب إنجاز هـــذه الأعمال الروتينية منذ وقت مبكر – كلما أمكن ذلك – حتى تتاح للمدرسين فرصة إنجازها دون إرهاق لا مبرر له . ويجب أن ينتظر من كل مدرس أن يعنى ببعض جوانب الأوضاع المادية فى حجرة الدراسة ، بحيث تقل الحاجة إلى الاجتماعات التى تعالج أمثال هذه الأشياء ؛ ذلك لأن كل عضو من أعضاء هيئـــة التدريس يجب أن يدرك ضرورة التقارير المطلوبة . وأن ينجز مهامه فى مواعيدها . ولكن عند ما تكون

مثل هذه الاجتماعات ضرورية فإن على ناظر المدرسة أن يحاول مخلصا أن يقنع الفرد بأن « يصلح من أموره » .

الإرشاد : فى معرض الحديث عن ضرورة فهم واقع الشخص الآخر أشرنا إلى أن بعض الناس يحبون أن « يتحدثوا عن مشكلاتهم » إلى شخص آخر يضعون فيه ثقتهم . وقد وجد مكنزى وكورى فى دراستهما عن القيادة أن العمل الجماعى ليس مناسبا لحل جميع مشكلات الأفراد ، وإحداث التكييفات المطلوبة لديهم . ووجدا أن لجوء الناظر — فى المقابلات الفردية — إلى الإرشاد غير الموجه الذى سبقت الإشارة إليه « يساعد الناس على أن يتوصلوا إلى فهم أفضل لأنفسهم ولعملهم » (٣٣ : ٥٥ — ٥٦) .

وبين مكنزى وكورى أيضا أن القائد البناء الذى يرغب مخلصا فى إرشاد مدرسيه يجد نفسه أحيانا فى مواقف يتمنى لو أمكنه أن يتجنبها « إلا أن تأثير مشكلات المدرسين الشخصية على نوع القيادة المستطاع فى موقف مدرسى معين ، وتهديدها للتوازن الاجتماعى فى المدرسة بأسرها يرغم الناظر على أن يباشر شيئاً من الإرشاد إذا قصده المدرسون لهذا الغرض . ويجب على الناظر أن يرحب بمواجهة المشكلات

الشخصية لدى أعضاء هيئة التدريس ، لا أن يهرب منها (٣٣) .

وما دام المدرس الذى يلتمس الإرشاد لا يتوقع من الناظر أن يقدم له الحلول فإن القائد البنّاء يستطيع أن يؤدى عمله دون أن يشعر بشىء من القلق ، أو بأى نوع من الاضطراب على الإطلاق – على أنه لا ينبغى أن يعتبر نفسه موجهاً أو محللا نفسياً محترفاً . وعندما يبدو له أن المشكلة المعروضة عليه تحتاج إلى مساعدة متخصصة يجب عليه أن يعرف كيف – ولمن – يحيل الزميل الذى يحتاج إلى مثل هذه المساعدة .

الشكاوى : تثور مشاعر الاستياء أحياناً حتّى فى المدارس التى تتمتع بروح معنوية عالية ، وعندما تلوح إحدى قضايا المنازعات فى الأفق يجب على المتظلم أن يلتقى بناظر المدرسة على الفور ، وسوف يشجع الجو المدرسى الذى نطالب به الشخص الذى يشعر بشىء من الظلم أن يذهب إلى ناظر المدرسة . ويعتقد السبرى Elsbree وروتر Reutter أنه حيثما شعر المدرس بأن اجتماعه بالناظر لن يحقق مصلحته وجب أن يسمح له بأن يختار شخصاً آخر يحضر معه (١٩) . وفى مثل هذه الحالة يحق لناظر المدرسة أيضاً أن يكون

حراً أن يستدعى أحد أعضاء هيئة التدريس ليحضر الاجتماع إذا رأى أن ذلك أحكم .

وإذا كانت الشكوى مما يمكن تسويته داخل المدرسة وجب أن يبذل كل جهد مستطاع لتسويتها داخل المدرسة . أما إذا كانت خارج دائرة المدرسة فإن على الناظر أن يبين للمدرس الوسيلة التى تكفل له الحل المرضى .

أساليب الاتصالات الفردية

إذا نحن تصرفنا طبقاً لما سبق لنا تقريره بشأن فهمنا للآخرين ، فإن الأساليب الفنية للعمل بكفاية مع الآخرين سوف تأتى بصورة طبيعية ؛ ذلك لأن محاولة رؤية المواقف الناتجة عن الاتصالات الشخصية من وجهة نظر الشخص الآخر توحى بالأساليب الفنية التى يجب استخدامها .

أمر مطلوب فى جميع الأوقات : هناك بعض الأمور التى يجب علينا جميعاً أن نؤديها فى جميع الأوقات ، سواء أكنا نتجاذب أطراف الحديث بصورة غير رسمية مع أحد زملائنا أم فى مقابلة رسمية أم كنا نشترك فى اجتماع المجموعة . وعلى الناظر بصفة خاصة — بوصفه القائد الرسمى للمدرسة — أن يكون مثالا تتجسد فيه الصفات التى تشجع على التعاون

الفعّال . . وفيما يلى ندرج كل السمات والأساليب الفنية المرغوبة التى يجب أن تتجلى فى كل الاتصالات الشخصية كأنما هى تتعلق به هو وحده ، وإن كان من الوضوح بمكان أنها تتضمن صفات وطرقاً يجب أن تتوافر لدينا جميعاً ، وخاصة عندما نقوم بأى دور قيادى :

يجب على الناظر أن :

- يبدى احترامه لكل فرد حين الاتصالات المباشرة ؛
- يكون مجاملاً فى كل حين ، حتى عندما يكون الشخص الذى يتحدث معه قد أبدى فى الماضى ما لا يجعله أهلا للكثير من المجاملة والاعتبار .
- يدلل فى كل ما يقول ويفعل على أنه رجل متكامل الشخصية .
- يفهم الشخص الذى يقابله ، ويعرف شيئاً عن خبراته الماضية وقدراته ، وشيئاً عن احتياجاته وتكيفاته العاطفية .
- ويمارس السياسة الصريحة المفتوحة ، وألا يكون بعيداً عن متناول كل من يرغب فى الاجتماع به .
- يكون عطوفاً وودوداً ، ومقدراً لمشاعر الشخص الآخر ومصلحته .

- ألا ينتقد أى شخص أمام الآخرين على الإطلاق ، أو يناقش – بأى حال – مسائل يعتبرها الفرد شخصية أمام الآخرين .
- يتحدث بوضوح دائماً .

الاجتماع بالأفراد : يجب على ناظر المدرسة أو أى فرد آخر مسئول عن مقابلة أى شخص أو الاجتماع به – سواء أكان ذلك الشخص مدرساً أم أحد أولياء الأمور – أن يبذل قصارى جهده ليكون الاجتماع مثمراً مهما يكن الغرض المتوخَّى من هذا الاجتماع أو تلك المقابلة . وتحقيقاً لذلك يجب عليه أن يراعى النواحى الآتية :

١ – حافظ على خصوصية الاجتماع واستمراره دون مقاطعة :

وعلى الناظر أن يوفر الوقت الكافى للتأكد من أن المقابلة لن تنتهى قبل استعراض كل البنود . وهذا ينبغى أن يدخل فيه الوقت الذى ينقضى فى الإعداد لهذا الاجتماع إذا عرف موضوعه المحتمل . فإذا كانت هناك ملفات أو أوراق خاصة بهذا الموضوع فعليه أن يراجعها . وهذا الإعداد مهم بصفة خاصة عندما تكون الاجتماعات أو المقابلات مرتبة بحيث يلى أحدها الآخر . ولا يسمح لشىء أن يقاطع الاجتماع أو المقابلة إلا للطوارئ ذات الأهمية القصوى .

٢ – *العمل على توفير الراحة لطالب المقابلة* : فلا ينبغى أن يبقى المدرس منتظراً . فإذا حدث تأخير لا مفر منه فعلى الناظر أن يختلس لحظة من عمله الذى يقوم به – إذا كان ذلك ممكناً – ويخرج إلى غرفة الانتظار ليسأل الشخص المنتظر عما إذا كان من الميسور أن ينتظر مدة أطول . فإذا لم يتيسر له ذلك وجب عليه أن يعبر عن أسفه ويضرب له موعداً آخر .

ويجب أن يشعر طالب المقابلة بالارتياح منذ بداية المقابلة ، ويمكن لناظر المدرسة أن يبدأ ذلك بأن يخرج إلى غرفة الانتظار لتحيته . أو بأن يبرز من وراء مكتبه بمجرد أن يسمح لطالب المقابلة بالدخول ، ويجلسه فى مقعد مقابل لمقعده . وبهذه الكيفية لا يفصلهما أى حاجز (وتذكر أن المكتب أحد الحواجز) .

فإذا كانت المقابلة اجتماعاً يعقب زيارة الناظر لأحد الفصول فإنها يجب أن تتم فى الفصل نفسه ، أو فى غرفة جذابة للمقابلات ، فكلا الفصل أو الغرفة أفضل لإجراء المقابلات من مكتب الناظر « حيث يتربع الناظر على عرشه متوجاً » (٢٠ : ١٠٥) . ومن الممكن أن تبدأ مثل هذه المقابلة بأن يثنى الناظر ثناء له ما يبرره على شىء رآه فى

زيارته فأبدى ملاحظته عنه وهو يغادر حجرة الدراسة .

٣ – كن مرتاحاً طيلة المقابلة : فقبل أن يشعر ناظرُ المدرسة الطرفَ المقابلَ بالارتياح يجب عليه هو نفسه أن يشعر بالاسترخاء « الراحة » . وإن فهم الذات الذى له صلة كبيرة بحسن العمل مع الآخرين يجب أن يساعده فى الوصول إلى هذا الشعور بالراحة « الاسترخاء » والتغلب على أية أزمة من الأزمات ، من مثل النقر بالإصبع ، أو تمرير اليد بخفة على الشعر ، أو تمرير الإصبع بين العنق وبنيقة القميص – وكلها تنم عن التوتر ؛ ذلك لأن أية لازمة من هذه اللازمات خليقة بأن تجعل الطرف المقابل عصبياً أيضاً . والارتياح يعنى ضبط النفس .

وينبغى لناظر المدرسة ألا يجادل ، وخاصة فى المقابلات التى تعرض فيها الشكاوى ، فالجدال يميل إلى جعل الطرف المقابل يتخذ موقف الدفاع . كما أنه يعنى أيضاً أن يضبط الناظر عواطفه . ولقد كتب إيمرسون فقال : « إننا نغلى عند درجات حرارة متفاوتة » ، ولكن ينبغى للناظر ألا يغلى عند أية درجة فى أثناء المقابلة أو الاجتماع ، وبخاصة فى اجتماعات الشكاوى ، هذا إذا أراد أن يتجنب إحداث المزيد من سوء التفاهم .

٤ – كن مستمعاً مبتكراً : وهناك طريقة أخرى يستطيع أن يبعد بها الناظر التوتر عن الاجتماع أو المقابلة وهى أسلوبه فى الاستماع ، ففى أثناء المقابلة يستطيع أن يوحى بشعور التقبل دون الموافقة بالضرورة على كل ما يقال : وإنما الاستماع الجيد يجعل الطرف المقابل يشعر بأن ما يقوله له أهميته . ومن الجائز جداً أن يشعر بحرية أكبر فى التعبير عن مشاعره إذا اعتقد أن ناظر المدرسة يحاول أن يفهم ما يقوله . أما إذا لم يفهم الناظر ما يقوله الزائر فعليه أن يطلب إليه إعادة ما يقول .

وينبغى أن يكون الناظر حريصاً على ألا يقحم تعصباته الخاصة على الاجتماع ، بل عليه أن يشجع الطرف المقابل على أن يتحدث معظم الوقت . والعبارات والأسئلة الناقصة تساعد على تحقيق هذا الغرض . مثال ذلك قول الناظر : « أخبرنى عن . . . » أو إذا كنت فى وضع يمكنك من علاج ذلك فماذا كنت تفعل بشأن . . . . » .

ويجب أن يكون الناظر دقيق الملاحظة طيلة المقابلة : فعليه أن يلاحظ تعبيرات وجه زائره وجلسته . . وينتبه إلى اتجاه تفكيره ، ويهتم بحالاته العاطفية ومسالكه ، ويحاول أن يقرر لنفسه ماذا يحاول أن يعبر عنه ، وماذا

يحاول ألا يعبر عنه . ويجب أن يستجيب بعبارات قصيرة تشجع على المضى فى المزيد من التعليقات .

٥ – وجه أسئلة ذكية تساعد على تقدم الاجتماع : يستطيع الناظر – بكونه مستمعاً مبتكراً يستغل العبارات أو الأسئلة الناقصة – أن يشجع زائره على الاسترسال فى الحديث . وقد يحتاج هذا المسلك فى بعض الأحيان إلى مثير إضافى من الأسئلة المباشرة . ونحن نعرف من دراستنا لوسائل الاتصال أن صياغة الأسئلة التى تحدث الأثر المطلوب ليست بالأمر الهين . ويجب أن تنتقى كلماتها بأبسط ما يمكن ، وأن تكون متصلة كأوثق ما يكون بالإدراكات التى يعتقد ناظر المدرسة أنها لدى المدرس . ولا ينبغى أن تكون الأسئلة إيحائية ، كأن يقول الناظر مثلا : « ألا توافقنى على أن هذا المدخل الجديد لوحدتك الدراسية هو أقرب إلى تجارب تلاميذك من المدخل الذى استعملته فعلا ؟ » فالأسئلة الإيحائية لا تصل فى الواقع إلى وجهة نظر الشخص الآخر . ويجب أن يشجع عضو هيئة التدريس أيضاً على توجيه الأسئلة لأن هذا أيضاً يساعد على تقدم الاجتماع .

٦ – استعمل الأسلوب غير الموجه : واللجوء إلى الأسلوب غير الموجه حسن جداً ، وبخاصة عندما يلتمس الناس

النصيحة ، أو عندما يتقدمون بشكوى ما . وهذه الطريقة – كما سبق أن رأينا – تطلع الناظر على حقيقة مشاعر الشخص حيال الموقف موضوع البحث . والواقع أن معظم الأساليب الفنية لعقد الاجتماعات المثمرة أساليب غير موجهة . وفيما يلى نذكر بعضها مرة أخرى ضمن القواعد التى يجب على الناظر أن يراعيها :

(أ) كن مستمعاً صبوراً ، فلا تحاول أن توجه أفكار الطرف المقابل . ويجب أن تردد أى عبارة أو سؤال تتفوه به صدى ما قيل ، وذلك حتى يسترسل عضو هيئة التدريس فى الكلام .

(ب) املأ الطرف المقابل بالثقة ، بإشعاره بأن عرضه لوجهة نظره موضع تقديرك .

(ج) لا تجادل الطرف المقابل أبداً .

(د) لا تقدم أية نصيحة ، فواجب الناظر يقتضيه أن يساعد زائره على أن يحل مشكلته الخاصة بتشجيعه على المضى فى الحديث .

(ه) حاول أن تقرأ بين السطور ، فعلى الناظر أن يبدى اهتمامه بما يحذفه الزائر أو يتخطاه بسرعة .

(و) على الناظر أن يخفى مشاعره ، وألا يسمح لتعبيرات وجهه بأن تنم عنها .

(ز) لا تعظ ولا تعنف ؛ فمثل هذا التصرف غالباً ما يؤدى إلى غرس مشاعر الإثم التى تزيد بدورها من عدم فاعلية الإنسان .

٧ — **كن عادلا فى حزم أثناء مقابلة يجب أن يرد فيها الفرد إلى حدود مسئولياته** : يجب على الناظر أن يحاول إطلاع زائره على المشكلة فى ضوء ما تعنيه خبرته الخاصة ، ويربطها بما كان مأمولا على ضوء ما تعنيه الواجبات التى يجب أن تؤدى . وكثيراً ما برهنت الأسئلة المصوغة بحيث تصل إلى لبّ الموقف مباشرة ولا تمس صلة الزائر به إلا بطريق غير مباشر ، على أنها مجدية . فى موقف يعجز فيه أحد المدرسين — حسب الظاهر — عن إدراك مسئولياته فى أحد اجتماعات مجلس المدرسة ، قد يقول الناظر : « إننى قلق من أجل اجتماعاتنا فى مجلس المدرسة . وأتساءل عن رأيك فيما يمكن أن نفعل من أجل تحسينها ؟ وعلى الناظر أن يتابع الكلام بسرور ومنطقية ، لا لكى يوقع عضو هيئة التدريس فى الفخ ، ولكن لكى يجعله يدرك أهمية المشكلة وصلته بحلها . وحينما يتضح للناظر أن المدرس يعرف ما هى

المسئوليات التى عهد بها إليه فقد يكون من الجائز أن يذكّره الناظر بها مباشرة ، ويحاول أن يصل إلى سبب عدم تنفيذها . ومن المؤسف أنه لا مفر للناظر – فى بعض الأحيان – من أن يحدد واجبات المدرس بصراحة يصرّ على تنفيذها ، على أنه يجب ألا يفقد أعصابه وهو يفعل ذلك ، وألا يدخل فى مناقشات حادة .

٨ – اجتهد أن تجعل من كل اجتماع خبرة بناءة : عندما ينتهى اجتماع الناظر بأحد الناس لا بد أن يغادر الزائر المكتب وقد ترتبت أفكاره ترتيباً أفضل مما كانت عليه عندما دخل . ولا ينبغى أن تجرح كرامته بوصفه إنساناً ، بل يجب أن تتعزز ، وأن يكون عضواً أكثر فاعلية ، وأقدر على الإسهام بنصيبه فى عمل المدرسة .

أنواع الاجتماعات الجماعية

هناك طرق كثيرة لتصنيف الاجتماعات الجماعية التى يعمل فيها ناظر المدرسة وهيئة التدريس معاً . وأياً ما كانت التصنيفات المستعملة فقد تقع بعض الاجتماعات فى فئتين أو أكثر وفقاً لتفسير الأفراد الذين يقومون بالتصنيف .

وبغض النظر عن الطرق التى يمكن أن تصنف بها هذه الاجتماعات فإن هناك فوائد معينة تنتج من عقدها .

فوائد العمل الجماعى :

والهدف الأساسى من العمل معاً فى مجموعات هو نفس الهدف من العمل معاً فى الاتصالات الفردية — ألا وهو تقديم تعليم أفضل للتلاميذ . ويناقش دافيز وهارولد فى كتابهما « اجعل اجتماعات هيئة التدريس شيئاً يعتمد عليه » (١٦) عدداً من الفرص التى تعرض لتحقيق هذا الهدف عن طريق تطور أعضاء هيئة التدريس ونموهم فى الاجتماعات . وهما يشيران إلى أن الجلسات الجماعية تساعد ناظر المدرسة وأعضاء هيئة التدريس على النظر إلى أنفسهم كفريق ؛ ويمكن إقامة الأهداف المشتركة ووضعها نصب أعين المجموع بحيث يمكنهم أن يروا الهدف ، وهو تطوير أفضل تعليم ممكن إلى أقصى حد ممكن من وجهة نظر صالح المدرسة ، لا من وجهة نظر القسم أو الفرد . وغالباً ما تساعد المناقشات الجماعية على تعرف كثير من مواهب وكفايات أعضاء هيئة التدريس أكثر مما تظهرها الاتصالات الفردية مع الناظر .

أما الفرصة الثانية التى تتيحها الاجتماعات فهى نقل

المعلومات بطريقة اقتصادية إذا هى عرضت بصورة مناسبة (١٦) . والمقابلات التى تهيئ الاتصال من الجهتين قد تمنع — كما رأينا من قبل — الكثير من سوء التفاهم الذى قد ينشأ من الاتصال من طرف واحد . كما تزداد احتمالات توجيه المعلومات إلى اهتمامات أعضاء المجموعة وحاجاتهم وتجاربهم إذا أعطيت هذه المعلومات خلال الاجتماعات ، وبذلك يمكن الحد من إحدى شكاوى أعضاء هيئة التدريس المألوفة وهى أنهم لايعرفون ما يدور داخل المدرسة . وهذا يصدق على أقسام المدرسة أيضاً .

وفضلاً عن تزويد الجميع بالمعلومات التى يجب أن تتوافر لهم فإن الاجتماعات يجب أن تعمل على استثارة وتوجيه نمو وتطور ناظر المدرسة والمدرسين معاً . وقد تكون هذه الاجتماعات — كما يؤكد دافيز وهارولد — بمثابة مختبرات طيبة للنمو المستمر فى مهارات العلاقات الإنسانية والمهارات والوسائل الجماعية ، وقد كشفت بعض الدراسات الحديثة التى أجريت فى استانفورد وكنتوكى عن أن اجتماعات هيئة التدريس قد تؤثر فى صحة تلاميذ المدرسة النفسية وشخصياتهم ؛ ذلك لأنه من الواضح البين أن شخصيات التلاميذ تتأثر بشكل واضح بشخصيات المدرسين (١٦) . والإسراع فى

تبادل الآراء عن طريق المناقشات الجماعية يعمل على استثارة النمو المهنى . وسوف تتحسن الروح المعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس إذا انعقدت هذه الاجتماعات بصورة تمكن جميع أعضاء هيئة التدريس من الاشتراك فيها ، والشعور فعلا بأنهم أعضاء فى فريق . وقد سبق لنا أن بحثنا نوع الجو المدرسى الذى يشجع أعضاء هيئة التدريس على الإسهام والاشتراك . وربما كانت حلول المشكلات الكثيرة التى يتوصلون إليها عن طريق مثل هذا الاشتراك والإسهام أفضل بكثير من الحلول التى يصل إليها الأفرادالذين يعمل كل واحد منهم على انفراد . كما ينمو الاعتزاز بعمل هيئة التدريس .

وتساعد هذه الاجتماعات أيضاً على تنمية القيادة . ولابد للانطلاق الحر للمناقشات والتصرفات الناتجة عنها من أن يكشف عن الصفات القيادية الكامنة لدى كثير من أعضاء هيئة التدريس .

والاجتماعات تساعد كلا من الناظر والمدرسين على أن يتعرفوا بعضهم إلى بعض بصورة أفضل ؛ وذلك لأن كل واحد منهم تتاح له الفرصة لكى يلاحظ ويقدّر اهتمامات زملائه ومطامحهم ومواهبهم غير العادية وهى تبرز فى أثناء مواجهتهم للمشكلات المشتركة . وتتطلب المناقشة الجماعية

أيضاً أن يأخذ كل فرد الآخرين وحقوقهم بنظر الاعتبار .
وكلما زادت معرفتنا بالآخرين زاد احتمال اشتراك كل منهم
فى تحسين البرامج التعليمية التى يجب أن تكون مسئولية
الجميع .

اجتماعات هيئة التدريس

كان اجتماع أعضاء هيئة التدريس أكثر أنواع الاجتماعات
شيوعاً فى المدارس ولعله مازال أكثرها شيوعاً . . فجميع
أعضاء هيئة التدريس يجتمعون مع الناظر للحصول على
المعلومات التى يجب مناقشتها لتحاشى سوء التفاهم ، وللنظر فى
القرارات التى تعنى أعضاء هيئة التدريس ، وللتفكير فى
المشكلات المشتركة أو رفع الروح المعنوية .

ومن أقل اجتماعات هيئة التدريس إنتاجاً وأكثرها
مدعاة لشكوى المدرسين ذلك الاجتماع الذى تطرح فيه
الأعمال الروتينية على بساط البحث ، والتى يمكن نقلها
بصورة أفضل بواسطة النشرات المعدة إعداداً طيباً .

وفى بعض المدارس نجد أن عدد أعضاء هيئة التدريس
من الضخامة بحيث يتعذر عقد اجتماعات فعالة لهم جميعاً .
وللتغلب على مشكلة الحجم عمدت بعض المدارس إلى

تخصيص جزء من كل اجتماع لأعضاء هيئة التدريس لمقابلة مجموعة صغيرة (٣٤) . ومن بين هذه الخطط ما يقسم أعضاء هيئة التدريس إلى مجموعات تتألف كل واحدة منها من ستة مدرسين ليناقشوا إحدى المسائل لمدة ست دقائق . ومن الواضح أن كل هيئة تدريس سوف تهتدى إلى أفضل الخطط لمثل هذه الاجتماعات الصغيرة . وقد جرت العادة بأن يتم التوزيع إلى مجموعات من الأعضاء الذين يجلسون متجاورين ويختارون من بينهم شخصاً ينهى إلى بقية أعضاء هيئة التدريس ما انتهوا إليه . وبهذه الطريقة يمكن الحصول على الأفكار والآراء والتصرفات تجاه المقترحات التنفيذية والمسائل التى تحتاج إلى حل ، ويصف بعض الناس مثل هذه الاجتماعات بأنها « خلية النحل » .

وقد تبنت إحدى المدارس صورة معدلة من هذا الأسلوب اتبعت فى مؤتمر البيت الأبيض . وكان الهدف من اجتماع هيئة التدريس هو معرفة متاعبهم . وقد افتتح ناظر المدرسة الجلسة بأن رسم معالم الإجراء الذى يجب عليهم اتباعه . وكان هذا الإجراء يقضى بأن يوكل إلى كل مدرس مجموعة مؤلفة من سبعة أو ثمانية من زملائه (وقد حدد الناظر المجموعات — بمعونة الآخرين — واضعاً نصب

عينيه أن يمثل فى كل مجموعة مختلف الأقسام ومختلف وجهات النظر) وطلب إلى كل مجموعة أن تختار رئيساً ومقرراً . ولم تفرض أية قيود بشأن المواد الدراسية التى تناقش . وخصصت حجرة لكل مجموعة وطلب إليها أن تستمر فى الاجتماع حسب رغبتها ، وأن تعقد اجتماعات إضافية إذا لزم الأمر . وفيما بعد ، التقى الرؤساء والمقررون وصنفوا الموضوعات التى ناقشتها المجموعات الصغيرة ، واتفقوا على من يعرض كل قسم جوهرى من الموضوعات بين يدى هيئة التدريس . وفى الاجتماع الثانى لهيئة التدريس اقترح أن يختار كل مدرس ، من الأقسام المعروضة ، الميدان الذى يرغب أن يعمل فيه مع الآخرين خلال السنة الدراسية التالية .

اجتماعات اللجان

واجتماعات اللجان تعتبر نوعاً آخر من الاجتماعات الشائعة فى مدارسنا . ومن الممكن تشكيل لجان من كل نوع وصنف فى المدارس . وما زال أسلوب تشكيل اللجان يتبع بزيادة مطردة فى المدارس لكى يتيح للمدرسين وسيلة الاشتراك فى إدارة المدرسة .

ويوصى ويبر Weber بأن يشكل ناظر المدرسة والمدرسون عدة لجان تنفيذية فى أى مدرسة يراد لمدرسيها أن يشتركوا فى إدارتها . ويتناسب عدد هذه اللجان بصورة مباشرة مع عدد المدرسين فى المدرسة ؛ فهو يشير إلى أن المدرسة إذا لم تضم أكثر من ستة مدرسين لا ينبغى أن يشكل بها أكثر من لجنة واحدة أو لجنتين . أما إذا ضمت ستين مدرساً فإن اللجان قد تصل فيها إلى ست أو ثمان . وهو يوصى فضلا عن ذلك بأن تشكل اللجان ، كلما أمكن للنظر فى :

١ ـ أهداف وأغراض المبنى المدرسى .

٢ ـ دراسة المنهج .

٣ ـ تحسين التعاون بين البيت والمدرسة .

٤ ـ تدريب المدرسين فى أثناء الخدمة .

٥ ـ دراسة كل نواحى صالح المدرسين العام .

٦ ـ تقويم البرنامج المدرسى (٤٧ : ٣٥١)[1]

وبغض النظر عن عدد اللجان ونوعها فإن ويبر يرى أنه بمجرد أن تحدد اللجان يجب على المدرسين أن يتقدموا

---

(١) بإذن خاص من *Personnel Problems of School Administrators*, by Clarence A. Weber. Copyright, 1954. McGraw-Hill Book Company, Inc.

بثلاث رغبات حتى يمكن أن يوضع كل منهم فى إحداها حسب رغبته الأولى . ويجب أن تتماثل اللجان من حيث الحجم تقريباً .

وبعد أن يتقرر أعضاء كل لجنة يوصى ويبر بأن تختار كل لجنة رئيسها وسكرتيرها ، وتحدد غرضها وأهدافها ، ودائرة الاختصاص التى تعمل فى نطاقها ، وتخطط مواعيد اجتماعاتها ، وتتفق على ميادين نشاطها . وهو يعتقد أن هيئة التدريس يجب أن تنشئ مجلساً شاملاً يضم إلى عضويته الناظر والرئيس المنتخب لكل لجنة . وهذا المجلس يختص بتقويم خطط العمل التى أقرتها اللجان ، ومطالبتها بإعادة النظر فى الخطط المقترحة إذا لزم الأمر ، والتوصية بدراسة مشكلات معينة ، وتقديم مقترحات بشأنها إلى أعضاء هيئة التدريس ، وتقديم المقترحات التى تؤثر فى الهيئات الخارجية إلى هيئة التدريس أو إلى مجلس التخطيط العام ، إذا كان هناك مثل هذا المجلس (٤٧) .

وما خطة ويبر بشأن تشكيل اللجان سوى واحدة من بين خطط كثيرة يمكن أن تستغل لصالح المدرسة . فهناك أنواع كثيرة أخرى من اللجان التى يمكن تشكيلها ، كما أن هناك طرقاً أخرى لتحديدها من مثل التعديل الذى ذكرناه

لمؤتمر البيت الأبيض . ومن اللجان التى يقترحها أصحاب الرأى فى هذا الميدان لجنة التوجيه ، ولجنة الخلقية المهنية ، ولجنة تكييف المدرسين الجدد ، ولجنة العلاقات العامة ، ولجنة التآلف ، واللجنة الإدارية ، واللجنة الاستشارية . وبغض النظر عن عدد اللجان الأخرى القائمة ونوعها فقد وجد بعض نظار المدارس أنه لا غنى لهم عن اللجنة الإدارية الاستشارية . ويعتقد دافيز وهارولد أن مثل هذه اللجنة التى ينتخبها أعضاء هيئة التدريس يمكنها أن تبصّر ناظر المدرسة بمشاعر المدرسين ، وتيسر سبيل الاتصال ذى الاتجاهين ، وتتشاور معه – فيما بين اجتماعات هيئة التدريس – بشأن الصعوبات التى يواجهها المدرسون واحتياجاتهم ، وتقدم له النصيحة فيما يختص بأفضل أسلوب يتبع لحل مشكلات هيئة التدريس ، إلا أنهما يحذران من أن يكون عمل هذه اللجنة أشبه « بالتجسس » (١٦) .

البحث التعاونى فى التنفيذ :

ما زالت بعض مدارس اليوم تشجع البحث التعاونى فى التنفيذ بوصفه طريقة مبشرة بالخير للناظر والمدرسين لكى يعملوا معاً على تحسين البرنامج المدرسى . والاجتماعات التى

يتطلبها هذا النوع من البحث هي من نوع آخر من الاجتماعات يتطلب تصرفاً جماعياً فعالاً».

وفى البحث التعاونى التنفيذى — كما يعرفه كورى — يوجه الناظر والمدرسون جهودهم لدراسة مشكلاتهم دراسة علمية لكى يحسنوا مسالكهم. والمعنيون (وليس من الضرورى أن يشترك جميع أعضاء هيئة التدريس فى كل بحث) لا يحاولون «أن يقوموا ببحث يؤدى إلى أحكام عامة واسعة التطبيق»، بل يقومون بالبحث التنفيذى لكى يحسنوا مسالكهم أساساً، ويبنونه على «الشواهد الموضوعية نسبياً . . . والمشتركون فى البحث التنفيذى يقومون بدراساتهم فى الجو النفسى المعقد الذى يسود المناشط المدرسية الجارية. ولما كانت العوامل المتغيرة الداخلة فى البحث متعددة، فإن البحث غالباً ما تنقصه الدقة. إلا أن للنتائج التى يتوصلون إليها مغزاها بالنسبة لمسالكهم لأنها صادرة عن بحث أجرى فى موقف واقعى» (١١ : ١٤٢ — ١٤٣).

وفى البحث التعاونى التنفيذى تتكهن المجموعة بالتوصل إلى نتائج مرغوبة معينة مما قد يبدو أنها مسالك أفضل. ويقوم التكهن أو التنبؤ على أساس تطبيق «نظرية — أو نظام من المعتقدات صيغ بوعى قليل أو كثير». ويضرب

كورى لتلك النظرية مثلا بالاعتقاد القائل بأن الإنتاج يتصل اتصالا وثيقاً بالدافع على العمل . وقد أصبح ما يأتى يعتبر من التكهنات التى أقيمت لتوزن بها نظرية أكثر شمولا عن نشاط لجان المدرسين :

١ — إن لجان المنهج المشكّلة من المدرسين المتطوعين أكثر إنتاجاً من اللجان المشكلة بتعيين المدرسين .

٢ — إن الدراسة التى تقوم بها اللجان وعملية المسالك الجماعية تؤدى إلى زيادة الإنتاج .

٣ — توقيت اجتماعات اللجان فى أثناء اليوم المدرسى يزيد من طاقة اللجان الإنتاجية (١١ : ٢٧) .

والمجموعة تصدر قرارها بشأن المشكلة ، ثم تضع نفسها تخيلياً فى موقف الذين انتهوا من حلها ، ويسترشدون بالإجابة فى عملية اختيار الشواهد والأدلة اللازمة للتوصل إلى الحل المتخيل . وبهذه الطريقة يحدد التصميم الهندسى للبحث . ومن حين لآخر تجتمع المجموعة لتجميع النتائج التى توصلت إليها وتهذيب تفكيرها ، ووضع الخطط للمراحل التالية من الدراسة . ويصحب ذلك « تسجيل دقيق للخطوات التى اتخذت والشواهد التى جمعت ، وذلك لتقرير الدرجة التى تحقق بها الهدف » . وتستخدم أدوات

البحث العلمى الميسورة ، وتنشأ أدوات أخرى كلما اقتضى الأمر ، ومن الأدلة والشواهد « تصاغ الأحكام العامة المتصلة بالعلاقة بين الخطوات والهدف والمرغوب » ؛ ثم إنها يعاد اختبارها بصفة مستمرة فى المواقف العملية (١١ : ٤٠ – ٤١) .

ويؤكد كورى أن المهارة فى الدراسة التعاونية للمشكلة تعتبر أحد المؤهلات الهامة التى يجب أن يتميز بها المشتغلون بالبحث التعاونى التنفيذى . وهو يشير إلى أن المدرس الواحد فى وسعه أن يقوم بالبحث التنفيذى ولكنه يبادر بقوله إن التربية والتعليم هى « بحكم تعريفها – تقريباً – عمل جماعى » يتطلب أن تُدْرس مشكلاته من جانب المجموعات لا الأفراد (١١ : ١٥) .

المؤتمرات والورش الدراسية الجماعية : وأما المؤتمرات والورش الدراسية الجماعية فهما نوعان آخران من الاجتماعات التى يمكن فيها أن يتم العمل التعاونى . ويعرف المؤتمر الجماعى أحياناً بأنه اجتماع يعقده أشخاص مهتمون بموضوع معين لمناقشته . ولو كان هذا هو التعريف الوحيد لأمكننا أن نضع الكثير من اجتماعات هيئة التدريس فى باب المؤتمرات . ومع ذلك فإن كازويل يشير إلى أن « للمؤتمر

خصائص أخرى » (٩) ؛ فهو يتميز بالاستثارة بطبيعته ، وهو يحتوى على محاضرات ومناقشات غالباً ما يعقبها عمل من جانب مجموعات صغيرة . ومع هذا فالوقت دائما محدود إلى الحد الذى يتعذر معه الاستفاضة فى بحث المشكلات .

وعندما تمتد المؤتمرات على فترات زمنية طويلة ، وتتألف فى نطاقها مجموعات صغيرة للعمل ، ويتاح للمشتركين فيها فرص حل مشكلاتهم الخاصة ، فإنها عندئذ تتخذ هيئة الورش الدراسية وتتلبس بخصائصها . وللورش الدراسية قيمة خاصة لأنها تتطلب من هيئة التدريس أن تعمل معا ، وأن تشترك معا فى التخطيط والعمل فى المناشط المختلفة على أساس تعاونى . ومن خصائص الورشة الدراسية الأخرى – وفقا لكازويل – ما يلى :

١ – تقوم الورش الدراسية على مشكلات المشتركين فيها وحاجاتهم واهتماماتهم .

٢ – ينتظر من كل مشترك أن يفعل شيئاً ما حيال مشكلته الخاصة أو يسهم فى المشروع الجماعى .

٣ – تشجع دائما المناقشات غير الرسمية التى يشترك فيها الجميع بحرية .

٤ – يستشار الخبراء والإخصائيون والمستشارون – كلما لزم الأمر – ولا يستدعون لإلقاء المحاضرات بصفة رسمية .

٥ – تدور المناقشات العامة لمواجهة الاحتياجات المشتركة .

٦ – تشكل مجموعات صغيرة مختلفة الحجم للمناقشة .

٧ – يقضى كل فرد بعض الوقت فى مشروعه الخاص .

٨ – يتوافر اهتمام خاص للنمو العام لكل مشترك كفرد .

٩ – يقوم الأعضاء بتقويم الورشة الدراسية .

هذه إذن هى الأنواع الخمسة للاجتماعات الجمعية التى يشترك فيها أعضاء هيئة التدريس . وبالرغم من أننا لم نذكر شيئاً عن التدريب فى أثناء الخدمة – بهذا المعنى – إلا أن مثل هذه الاجتماعات قد تمثل النواحى الجوهرية فى برنامج حديث للتنمية المهنية يستخدم مجموعة كبيرة متنوعة من الوسائل . وفى هذه الاجتماعات يمكن تناول جميع أنواع المشكلات كالتعليم وهيئة الطلاب والمدرسة ومناشط المجتمع المحلى والنواحى الإدارية . على أن نجاح مثل هذه الاجتماعات يتوقف – إلى حد كبير – على استغلال الوسائل الجماعية استغلالا فعالا .

الأساليب الفنية الجماعية

بالرغم من أن خصائص الاجتماعات التى وصفناها يختلف بعضها عن بعض نوعا ما إلا أن أغلب الوسائل الجماعية يمكن استغلالها بصورة فعالة فيها جميعاً . وتصدق بعض هذه الوسائل – التى نعتبرها هامة فى نجاح العلاقات الفردية – على المجهودات الجماعية (وبالرغم من أننا لن ننظر من جديد هنا فى هذه الوسائل إلا أنها يجب أن تستعمل كلما دعت الضرورة) . وكما أوضحنا من قبل فإن العمل الجماعى الجيد ينمو فى الواقع من العمل الجيد مع الأفراد .

العوامل المادية : يجب أن ييسر المكان الذى يقع عليه الاختيار لعقد الاجتماع عمليتى الاشتراك والاتصال . كما أن عدد أفراد المجموعة هو الذى يحدد حجم المكان . ومن الخطأ – من الوجهة النفسية – أن يجتمع عشرة أفراد فى قاعة تتسع لألف ومائة شخص ، كما أنه من غير المرغوب فيه أن نحاول جمع ثلاثين فرداً فى حجرة لا تتسع لأكثر من خمسة عشر شخصا فقط ؛ ففى الوضع الأول تضيع المجموعة فى الفراغ . وفى الوضع الثانى تحشد المجموعة حشداً ، وتشعر بعدم الراحة لأن موقفها يكاد يتحدى الناموس الطبيعى

القائل بأن الشيئين لا يمكنهما أن يشغلا حيزا واحداً فى وقت واحد .

ويجب أن يكون فى الإمكان تهيئة الجو المشبع بروح الود وعدم التقيد بالرسميات فى الحجرة . ويفضل الأثاث المتحرك الذى يتيح للجماعة أن تتحلق على شكل دائرة ، فمثل هذا التنظيم يسمح لكل فرد بأن يرى الآخرين ، ويشجع على اشتراكهم .

ويجب أن تكون الحجرة معزولة عن الجلبة والضوضاء الخارجية ، وأن تسمح بوضوح الاستماع ، وأن تنسق بطريقة جذابة ، كما يجب أن تجهز بالوسائل السمعية والبصرية . ويستحسن أن تحتوى الحجرة على سبورة ولوحة للإعلانات والنشرات وشاشة للعروض السينمائية ومصابيح كهربية فى أوضاع مريحة . ويجب أن تتوافر الوسائل المطلوبة لاستخدامها كلما دعت الضرورة إلى ذلك .

ومن المسلم به مراعاة شروط الإضاءة والتهوية والتدفئة الجيدة بحيث تسهم فى العمل على راحة المشتركين . وينبغى ألا يجلس أحد فى موضع يضطره إلى النظر فى مواجهة ضوء قوى يفيض إليه من النافذة .

عوامل الزمن : يجب أن يبدأ الاجتماع فى الموعد المحدد وينتهى فى الموعد المحدد . وكما أشرنا من قبل ، يجب أن يتوافر الوقت الكافى الذى يسمح بتحقيق الهدف من الجلسة . والمجموعة التى تنجز الكثير فى أقل من ساعة تعتبر مجموعة غير عادية حقاً . ويجب أن نحدد مواعيد الاجتماعات فى الأوقات التى يحتمل فيها ألا يكون المدرسون منهوكى القوى . ولأسباب واضحة تعتبر نهاية اليوم المدرسى فى يومى الاثنين والجمعة[1] من الأوقات غير المناسبة . كذلك يجب تجنب الأوقات التى يحتمل فيها أن تتضارب المناشط المدرسية ، أو عندما يشعر المدرسون بضغط العمل (مثل وقت المباريات المدرسية أو رصد نتائج اختبارات الفترة) ، وينبغى أن يخطر المدرسون قبل انعقاد الاجتماع بوقت كافٍ حتى يستطيع كل منهم أن ينظم أموره بحيث يتفرغ لوقت الاجتماع .

كما يجب أن يفصل بين فترات انعقاد الاجتماعات بحيث لا يجد أى عضو من أعضاء هيئة التدريس أن كثيرا من اجتماعاته تتم على فترات متقاربة . وهذا يعنى أن توكل مسئولية تحديد مواعيد الاجتماعات على مدار الشهر إلى موظفٍ ما فى المدرسة التى يقوم فيها الناظر ورؤساء اللجان

---

(١) يقابل يوم الجمعة يوم الخميس فى مدارسنا . (المترجم)

وقادة البحوث بالدعوة لها . ومهمة المسئول عن تحديد المواعيد أن يمنع تزاحم مواعيد الاجتماعات ؛ إذ لا بد من تجنب خطر الإرهاق من الاجتماعات .

حجم المجموعة : تتفق البحوث عموماً على أن أغلب الناس يعملون بصورة فعالة عندما تتألف المجموعة من أعضاء يتراوح عددهم من خمسة أعضاء إلى خمسة عشر عضواً ؛ وذلك لأن المجموعات الكبيرة تقل فيها فرص الاشتراك — أو كما قال دافيز وهارولد بدقة « إن النفس الهيابة فى كل واحد منا تُشجَّع على أن تغيب فى وسط الزحام ؛ بحيث نشعر بأننا فى مأمن من الهجوم — وسوف نسترخى إلى حد الخمول التام فى بعض الأحيان ، ويكون موقفنا عند ذاك أنه لا بأس على أى أحد أن يحمل عنا العبء ، ونجلس على مقاعدنا ونلاحظ ولا شىء سوى هذا (١٦ : ١٤) . وأفضل أنواع التفكير البنّاء ينمو فى المجموعات الصغيرة .

وإذا كانت طبيعة العمل تستلزم وجود طائفة كبيرة من المدرسين فمن الأفضل أن يقسّموا إلى مجموعات صغيرة حتى يزداد اشتراك الحاضرين . وقد سبق أن أشرنا إلى طريقتين لتحقيق ذلك .

جدول الأعمال : يشعر كثير من أعضاء هيئة التدريس أن الاجتماعات إنما تنعقد لتعالج الأمور التى يعتقد الناظر أو غيره أنه لابد لهم من الوقوف عليها ، لا لتعالج الأمور التى يرغبون هم فى معرفتها وعلاجها . ولذلك كان جدول الأعمال شيئا بالغ الأهمية بالنسبة للعمل الجماعى ، ذلك لأنه من الأهمية بمكان أن يقوم من ينتظر منه أن يشترك فى اجتماعٍ ما بدوره فى تحديد أهداف هذا الاجتماع .

ومن الحكمة عادةً أن يخصص بعض الوقت فى نهاية الاجتماع لتحديد ما يمكن أن ينظر فى الاجتماع التالى من أعمال . ومن المستحب أن تمرر مذكرة تشتمل على بنود جدول الأعمال قبل الاجتماع بأسبوع أو نحوه . ولما كانت الظروف قد تتغير فيما بين الاجتماعين فإن هيئة التدريس يجب أن تتاح لها الفرصة لتعديل جدول الاجتماع التالى أو إضافة بنود أخرى إليه . ومما يساعد على الاحتفاظ بحيوية جدول الأعمال توزيع استمارة كتلك التى تلى هذا الكلام ، وهى استمارة معدّلة لما وضعه دافيز وهارولد (١٦) .

استمارة جدول أعمال اجتماع هيئة التدريس

١ – فى اجتماعنا الأخير سجلنا البنود التالية لتكون جدولا لأعمال اجتماعنا القادم :

(أ) (تسجل البنود

(ب) كما اتفق عليها

(جـ) فى الاجتماع الأخير)

اكتب على السطر التالى رقم البند (أو أرقام البنود) التى قد ترى الآن ضرورة حذفها : ....

٢ – ما هى البنود الأخرى التى ترى إضافتها ؟ ....

....

التوقيـــع : ....

* * *

وتتوقف ضرورة توقيع المدرسين على الاستمارة – من عدمها – على مقدار الشعور بالأمن الذى يسود المدرسة . وعلى أية حال لا بد أن يشجع الجميع على أن يملأوا الاستمارة كلما شعروا بأن جدول الأعمال لا بد أن يعدل على نحو ما . ويجب أن تسجل المقترحات فى جدول جديد للأعمال

ويرسل إلى أعضاء هيئة التدريس قبل الجلسة بيومين أو ثلاثة .

وهناك طريقة أخرى لإشراك أعضاء إحدى المجموعات فى إعداد جدول الأعمال فى أول الجلسة . وهى أن يعاد النظر فى جدول الأعمال الذى أعده الناظر أو رئيس الاجتماع ، أو أعدته لجنة التخطيط بغية إقراره أو تعديله قبل القيام بأى عمل . وهذا الإجراء مفيد أيضاً عندما تسجل على استمارة جدول الأعمال اقتراحاتٌ كثيرة بإعادة النظر فى بنوده . وعندما يتبع هذا الإجراء فى أول الجلسة يتاح لكل فرد الفرصة أن يشعر باشتراكه شخصياً فى الاجتماع ، لأنه يستطيع أن يساعد فى تقرير ما ينبغى عمله .

وفى بعض الأحيان — وخاصة عندما يرغب الناظر أو رئيس الاجتماع فى أن يتأكد من أن الاجتماع سوف ينصبّ على مشكلات المجموعة الحقيقية — لا يقدم جدول الأعمال ، لا قبل الجلسة ، ولا فى بدايتها . وإنما يطالب كل مشترك بأن يقترح ما يجب أن يوضع فى جدول الأعمال لهذا الاجتماع ، وربما لسلسلة من الاجتماعات التالية . وإذا اتبع هذا الإجراء — الذى يسمى أحياناً « بتعداد المشكلات » — وجب على القائد أن يتأكد من أنه قد سمح فعلا بالوقت

الكافى لتقديم كل المشكلات . ولا ينبغى أن يتسرع رئيس الاجتماع فى إنهاء هذه الفترة — فترة تجميع مشكلات المجموع — كما وصفها أحد المدرسين ببراعة — هذا إذا أريد لها أن تحقق الغرض المتوخى منها . ولا ينبغى أن تنتهى عند أول لحظة تسكت فيها الأصوات ، ذلك لأن بعض الناس يحتاجون إلى وقت لكى يفكروا فيه فى الطريقة التى يقدمون بها اقتراحاتهم .

دور القائد : من الواضح أن الدور الذى يقوم به القائد فى الاجتماعات دور مهم يلقى على كاهله قدراً كبيراً من المسئولية . سواء أكان هو ناظر المدرسة أم عضواً من أعضاء هيئة التدريس . وإن الطريقة التى يؤدى بها القائد وظائفه تحدد — إلى حد كبير — مدى نجاح الاجتماع ومقدار اشتراك كل فرد من الحاضرين فيه .

ويجب أن يتأكد القائد منذ بداية الاجتماع من أن كل عضو يعرف الآخرين . وفى بعض الأحيان تضم المجموعة أفراداً قلائل لا يعرفهم الجميع . وهذه الحالة تصدق أكثر ما تصدق عندما ينضم إلى هيئة التدريس مدرسون جدد ، أو عندما تكون المدرسة كبيرة جداً ، أو عندما يدعى أولياء الأمور للاشتراك فى الاجتماع . ويجب أن يعمل القائد بقدر

الإمكان على أن يعرف كل واحد اسم الشخص الآخر وشيئاً ما عنه . من ذلك أن يأتى ببطاقات يكتب عليها الأسماء بخط واضح يكفى لأن يراه الجميع ويضعها على مائدة المشتركين . فإذا زاد العدد عن خمسة عشر عضواً فإن البطاقات القائمة التى تكتب عليها الأسماء بحروف بارزة حتى ليراها ذوو النظارات المزدوجة لها فائدة كبيرة . أما فى المجموعات الصغيرة ، والمتوسطة الحجم أيضاً — التى تجتمع للمرة الأولى ، فإن قضاء كل شخص بضع ثوان لينطق باسمه ويذكر للحاضرين عمله سوف يساعد القائد على أن يعنى بجانب من العمل الجماعى كثيراً ما يهمل بصورة ليست فى صالح تقدمه .

وعلى القائد أن يساعد المجموعة على أن تستكشف وتختار أهدافها وذلك حتى يتحقق أكبر قدر ممكن من العمل التعاونى . وقد سبق أن ناقشنا التسبيق بإعداد جدول الأعمال وتهذيبه عند بداية الاجتماع بواسطة الاتصال ذى الاتجاهين . وهما طريقتان لتوطيد أركان المدخل الذكى لهذا الجانب من العمل الجماعى . ويجب أن يكون القائد متأكداً من أن المشكلات التى وقع عليها الاختيار هى فعلا مشكلات المجموعة وليست مشكلاته الخاصة .

وبعد أن تتقرر الأهداف ، على القائد أن يقود تخطيط تنفيذها . وبفضل معرفته بمدخل حل المشكلات ، وفهمه لزملائه ومهاراتهم ومؤهلاتهم وقدراتهم واهتماماتهم واحتياجاتهم — فإنه يستطيع أن يساعد كل فرد على أن يسهم بنصيبه ويؤدى دوره فى المجموعة . ويجب عليه أن يحافظ على ذلك الجو الذى يستثير فيض الأفكار وينميه . وعليه طوال الاجتماع أن يشجع الآخرين على أن يضطلعوا بالأدوار القيادية كلما سنحت الفرص التى تناسب قدراتهم الكامنة الخاصة .

ويجب على القائد — بصفته رئيس الاجتماع — أن يحافظ على نظام المناقشات والمناشط ، وأن يتيح لكل فرد أن يدلى برأيه ، ويساعد كل فرد على أن يتقدم بأفكاره ، ويدافع عنها ، ويشرك أولئك الذين يبدو عليهم عدم الإقبال على الاشتراك . وعندما تشط المجموعة بعيداً عن المشكلة يجب عليه أن يردها إلى صلب الموضوع بلباقة وبصراحة فى بعض الأحيان . وبينما يقوم بكل هذا عليه أن يدرك استجابات المشتركين . وينصح دافيز وهارولد للقائد بأن يراقب تلك الاستجابات الخفية التى تتجلى فى « تعبيرات العيون ، ووضع الفك ، وحالة الاسترخاء البدنى » (١٦ :

٣٩) ، فإذا أمكنه أن يقرأ هذه الاستجابات استطاع فى العادة أن يتصرف فى الوقت المناسب ليحول دون بروز الاستجابات المثبطة للهمم ؛ كالتململ فى المقاعد ، وحك الأرض بالأقدام ، والتثاؤب ، والنظرات الثابتة المتجهة إلى الساعة بوضوح . وفى الوقت نفسه لا بد للقائد أن يدرك أيضاً مدى استجابته هو الآخر . فكما أن سلوك المشتركين يجعله يدرك أشياء معينة ، فإن سلوكه يبلغ المشتركين أشياء معينة أيضاً . وإذا أراد القائد أن يؤدى دوره بنجاح فإن مهارة فهم الذات وفهم الآخرين لازمة لزوماً جوهرياً له .

وإذا كان الناظر هو الذى يقوم بدور القائد وجب عليه أن يقلل من تأثير رسمية منصبه إلى أقصى حد بغية التوصل إلى الاشتراك الجيد من جانب أعضاء هيئة التدريس وكما سبق أن قلنا يجب عليه — بوصفه قائداً — ألا يفرض مشكلاته على المجموعة . ومع ذلك فإذا كانت المشكلة ناتجة عن تصرف المجموعة أو عن عجزها عن الاضطلاع بمسئولياتها وجب عليه أن يتقدم بها بمواقفها ، ويحاول أن أن يدفع بالمجموعة إلى إيجاد الحل . مثال ذلك أنه لو حدث أن كثيراً من المدرسين يستبقون بعض التلاميذ بضع دقائق

بعد انتهاء اليوم الدراسى بصورة تجعل سيارات المدرسة تتأخر عن مغادرة المدرسة فى مواعيدها المقررة أمكنه أن يعرض المشكلة على الوجه التالى : « لما كانت السيارة التى تنقل تلاميذ مدرستنا عليها أيضاً أن تنقل بعض تلاميذ المدارس الأخرى فإنه من المهم أن تغادر المدرسة فى مواعيدها . فماذا يمكن عمله لتحسين الحالة التى تعانيها السيارات ؟ » وليس فى وضع المشكلة على هذا النحو أى نقد موجه لأى مدرس ؛ ذلك لأنها عرضت فى ملابساتها — ولا شك أن محاولة حلها سوف تتطرق إلى مسألة استبقاء المدرسين لبعض التلاميذ بعد انتهاء الدراسة لأسباب عدة ، وقد تُبْرِز أيضاً عدداً من المقترحات من مثل تعديل الجدول الدراسى بحيث تتاح فترة قوامها خمس أو عشر دقائق فى نهاية اليوم المدرسى يمكن فيها الاجتماع مع التلاميذ ، أو إعادة النظر فى خط سير السيارات لإطالة اليوم المدرسى . وعلى أية حال فعن طريق مدخل المواقف وملابساتها سوف تدرك المجموعة مشكلة سيارات المدرسة وتحاول أن تحلها على ضوء ما يعنيه الموقف كما يراه الكثيرون ، ولعله يعمل على تنفيذ الحل بصورة أكثر فاعلية مما لو عرض الناظر الحل الذى توصل إليه وحده فى صورة أشبه بالتعليمات أو الأوامر .

وإذا أراد الناظر لنفسه أن يكون قائداً فعالا وجب عليه أن يحاول التكهن برأى المجموعة بشأن القضايا الهامة ؛ وذلك حتى يساعدها على تمحيصه على محك النتائج المحتملة : ويجب عليه ألا يتردد فى أن يتقدم بأفكاره الخاصة شريطة ألا يحيطها بهالة منصبه الرسمى . وعندما يقترح حلا لإحدى المشكلات يجب عليه ألا يمضى فيه بغض النظر عن استجابة المجموعة . على أنه يجب أن يتأكد من أن اقتراحه وسائر الاقتراحات الأخرى قد لقيت الاعتبار المهنى اللائق بها .

أدوار المجموعة : بالإضافة إلى دور القائد ، هناك أدوار أخرى متعددة يؤديها أفراد المجموعات النمطية : ومن الجائز أن يضطلع كل مشترك بأكثر من دور واحد فى أثناء الاجتماع .

وهناك على الأقل ثلاثة أنواع لأدوار الأعضاء – وفقاً لبينى Benne وشيتس Sheats – يؤدونها وهم يعملون معاً فى المجموعة (٥) ، وهذه الأنواع العريضة هى :

١ – أدوار مهمة المجموعة : التى عن طريقها يدفع الأعضاء جهود المجموعة لتحقيق أهدافها أو حل مشكلاتها المشتركة .

٢ – أدوار بناء المجموعة وصيانتها : التى عن طريقها

تقوى هيئة التدريس نفسها وتعزز كيانها كمجموعة .

٣ ـ الأدوار الفردية : التى عن طريقها يحاول الفرد أن يشبع حاجاته الفردية التى لا صلة لها بمهمة المجموعة ولا بصيانة المجموعة .

وأما فيما يتعلق بالمجموعة فإن للدورين الأول والثانى تأثيرهما الإيجابى فيها ، على حين أن للدور الثالث تأثيره السلبى وخاصة إذا كان الشخص الذى يحاول إشباع حاجته عدوانياً جداً . وإذا كنا ـ نظاراً أو قُواد مجموعات أو أعضاء هيئة تدريس ـ نهتم بالعمل الجماعى وجب علينا أن نحث أمثال هؤلاء الأشخاص على أن يندمجوا فى الفريق ويؤدوا أدواراً من النوعين الأول والثانى .

أدوار مهمة المجموعة : فى اختيار المشكلات العامة وتحديدها وحلها غالباً ما يعمد أعضاء المجموعة إلى إنجاز المهمات عن طريق أدائهم لعدد من الأدوار المختلفة فى أثناء جريان الاجتماع أو مجموعة الاجتماعات المكرسة لحل المشكلة . وقد يستطيع قائد المجموعة أو أى عضو من أعضائها أن يتولى القيام بأى دور من هذه الأدوار أو بها جميعا . وعندما تؤدى أدوار المجموعة مهمتها بكفاية ، فإن طاقة المجموعة الإنتاجية تكون عالية . وهذه الأدوار كما

شخّصها بينى وشيتس وغيرهما — هى : (٥ ، ٤٥) .

١ — المحرك : وهو الذى يأتى بأفكار جديدة أو يقترح وسائل أفضل لعلاج المشكلة موضع التفكير ، أو يتقدم بالحل ؛

٢ — طالب المعلومات : وهو الذى يطلب الوقوف على الحقائق المتصلة بالمشكلة التى تناقش .

٣ — ملتمس الرأى : وهو الذى يلتمس توضيح القيم المتصلة بالمناقشة ، وهو يهتم أساساً بالحقائق التى يمكن إثبات صحتها .

٤ — المدلى بالمعلومات : وهو الذى يقدم الحقائق والأحكام العامة ، والخبرة الشخصية والتوضيحات .

٥ — معطى الرأى : وهو الذى يقرر رأيه وما يعتقد أنه من القيم المتصلة بالمناقشة .

٦ — المنقح : وهو الذى يطور — إلى أقصى ما يمكنه — الاقتراحات التى قدمت فعلا ، ويحاول أن يبين كيف أن فكرة معينة أو اقتراحاً بذاته يمكن أن يفيد لو استقر الرأى عليه .

٧ — المنسّق : وهو الذى يبين العلاقات التى قد تقوم بين الأفكار والمقترحات التى قدمت ، ويحاول أن ينسق مناشط المجموعات الفرعية أو الأفراد .

٨ ـ الموجّه : وهو الذى يحرص على أن تظل المجموعة متجهة نحو مهمتها ويربط المناقشة الجارية بما سبق أن قيل ، ويركز التقدم نحو الأهداف المتفق عليها .

٩ ـ الناقد المقوّم : وهو الذى يقوّم الإنجازات والحلول المقترحة للمشكلات أو الإجراءات المتبعة .

١٠ ـ المحفّز : وهو الذى يحمس المجموعة إلى العمل ويحاول أن يولد نشاطاً أكثر وأفضل .

١١ ـ خبير الإجراءات : وهو الذى يؤدى المهمات الروتينية من مثل تنظيم المقاعد وتوزيع المواد والتأكد من المصابيح وما إلى ذلك .

١٢ ـ المسجل : ـ أو « ذاكرة المجموعة » ـ وهو الذى يسجل ما يقال ويقرر . ومن المهم أن يكون الشخص الذى تختاره ليقوم بمهمة التسجيل شخصا حائزاً على المؤهلات المطلوبة لهذا العمل ، وهو العمل الذى يعتبره الكثيرون مملا ، وغير مهم ، وعسيراً للغاية . وهو عمل لا يستلزم تسجيل النقط التى تثار فحسب ، بل ويتطلب تنظيمها عند عرضها - وينبغى أن يستخدم المسجل سبورة إن وجدت لكى يضع أمام المجموعة تذكرة دائمة بالنقط التى تمت . فإذا لم تتيسر السبورة وجب عليه أن يقرر للمجموعة ما تم بين الحين والآخر ،

وهذا النوع من التذكرة يستلزم ما يسميه داڤيز وهارولد(١٧) « المثبّت الداخلى » . ويجب على المسجل أن يختار وينسق ما يقال لصالح المجموعة كلها . ويجب أن يدوّن القرارات التى اتخذت والنقط التى تم الاتفاق عليها ، وأن يسجل القضايا التى ينقسم بشأنها الرأى ، وأن يكون مستعداً لأن يذكّر بها المجموعة حتى لا تتخطاها وهى تلتمس الحل . فإذا لم يكن متأكداً مما قيل ، وجب أن يسأل الشخص الذى يتكلم أن يوضح نقطته . وعليه أن يلجأ إلى حكمه ليقرر ما إذا كان ما يسهم به العضو مهما أو داخلا فى الموضوع بحيث يستحق التسجيل . ويجب أن يكون مستعداً لأن يعد تقريرا شاملا لا بأس به فى نهاية الجلسة إذا لزم الأمر (٥) .

أدوار الصيانة : عندما يقوم أحد أفراد المجموعة بتقويتها ككل بفضل ما يفعله ويوديه نقول إنه يؤدى دوراً يصون تماسكها . ومثل هذا الدور لا يقدّم المجموعة إلى الأمام — عادةً — ولكنه ييسر احتفاظ المجموعة بثقتها فى نفسها حتى تستطيع أن تمضى بالمهمة التى وضعتها لنفسها . وقد يتضمن الإسهام المعيّن عدداً من الأدوار التى يمكن أن يؤديها أى عضو من أعضاء الجماعة بما فيهم القائد . وإليك أدوار الصيانة كما شخصها بينى وشيتس (٥) .

١ ـ المشجع : وهو الذى يمتدح ويتقبل إسهام الآخرين .

٢ ـ المنسق : وهو الذى يحاول أن يوفق بين الأعضاء ، ويخفف من حدة التوتر فى مواقف الصراع عن طريق النكت غير الشخصية وغيرها من الوسائل .

٣ ـ مقدم الحلول الوسط : وهو الذى يحاول أن يزيل الصراع الذى أوجدته فكرته وموقفه باستعداده للتزحزح عنها بطريق من الطرق أو التنازل عن بعضها .

٤ ـ المعلق أو « البواب » : وهو الذى يحرص على أن تظل قنوات الاتصال مفتوحة بمساعدة الآخرين على الاشتراك عن طريق التعليقات المساعدة أو عن طريق اقتراح وضع قيود للمناقشة بحيث تسمح بتوسيع دائرة المشتركين .

٥ ـ واضع المستوى : وهو الذى يقترح مستويات التحصيل والإنجاز بالنسبة لعمل الجماعة ، أو يطبقها على نوعية عمليات المجموعة .

٦ ـ التابع : وهو الذى يتقبل كل ما يقال وكل ما يفعل تقبلا سلبيا .

٧ ـ مراقب المجموعة : وهو الذى لا يشترك فى المناقشة ، وإنما يسجل الجوانب المختلفة لعمل المجموعة . أو كما يقول

دافيز وهارولد: « إنه يلاحظ تفاعل الشخصيات والانفعالات، والاتجاه إلى متابعة الأفكار أو الانحراف عنها إلى أفكار جديدة، والمدى الذى تنصب به التعليقات على الموضوع أو لا تنصب (١٧ : ٢٩ - ٣٠)، ويجب على المجموعة ألا تختار للقيام بهذا الدور أكثر من شخص واحد « حكيم فى تصرفاته الجماعية والإنسانية، لبق وموضوعى، ومحايد. وما لم يتيسر مثل هذا الشخص فإنه من الأفضل للمجموعة ألا يكون لها مراقب » (١٧ : ٣٠) . وإذا قررت المجموعة أن تعين لها مراقباً كان من الضرورى أن تختار ما ينبغى له أن يلاحظه، لأنه من العسير على شخص واحد أن يلاحظ كل ما يجرى فى الاجتماع . وما تختاره المجموعة يتوقف على ما ترغب فى تحسينه أثناء العمل الجماعى .

وقد وجدت بعض المجموعات أن استمارة كالموجودة فى الصفحة التالية تحتوى على البنود التى يجب أن يلاحظها المراقب، ويملؤها لمراجعتها فى نهاية الاجتماع أو بعده — تساعد كثيراً على زيادة فاعلية المجموعة، وهذه الاستمارة مأخوذة من أداة قياس اصطنعتها مجموعة من المدرسين المهتمين بأدوار مهمة المجموعة . وقد رمز لكل عضو من المجموعة برقم معين يكتب فى الخانة الصحيحة . أما السطر الذى أمامها فيحدد

الدور الذى يقوم به من أدوار المجموعة . والاستمارة هنا لاتبين سوى البندين الأول والثانى :

الأرقام الرمزية لأعضاء المجموعة	أدوار مهمة المجموعة – فترات الملاحظة: الدقيقة الخامسة	الدقيقة العاشرة	الدقيقة الخامسة عشرة	الدقيقة العشرون
١ ٢ أسماء الأعضاء . المشتركين . .				
١ – المحرك : اقتراح المهمات أو الأهداف ، تحديد إحدى المشكلات الجماعية ، اقتراح إجراء أو تقديم أفكار لحل المشكلة				
٢ – طالب المعلومات : طلب الوقوف على الحقائق ، اقتراح إجراء للحصول على معلومات أكثر				
. . . .				

الأدوار الفردية : تعمل الأدوار التى ناقشناها على التقدم بعمل المجموعة ، وإلى أن يتعلم جميع أعضاء المجموعة كيفية العمل معاً بصور فعالة (وهناك احتمال فى أن يتقهقر البعض حتى بعد أن يتعلموا العملية) فإن بعض الأعضاء سوف يحاولون أن يشبعوا حاجاتهم الشخصية دون التفات إلى تأثير ذلك فى المجموعة . ويجب أن تبذل لمثل هؤلاء الناس المعونة فى صبر إلى أن يدركوا هم أنفسهم أنهم يمكنهم أن ينموا بسرعة أكبر إذا عملوا متعاونين مع زملائهم . ويجب على كل عضو من أعضاء هيئة التدريس أن يدرك ما يتهدد العمل التعاونى من خطر يتأتى من الأدوار الفردية الأنانية .

وإليك بعض الأدوار الفردية ذات التأثير السلبى على العمل الجماعى (٥ : ٤٥) :

١ — المهاجم : وهو الذى ينتقد الآخرين ويلومهم ، ولا يوافق على قيم الآخرين ولا تصرفاتهم ولا مشاعرهم ، ويحط من قدرهم ، ويظهر العدوان .

٢ — المعوق : وهو الذى يقاوم التقدم بأن يشط إلى السفاسف ، أو بأن يعيد تقرير القضايا التى استبعدت فعلا : أو يرفض الأفكار دون تفكير .

٣ — الملتمس للتقدير : وهو الذى يحاول أن يجذب

الانتباه إلى نفسه بالحديث المطول والصوت العالى والمباهاة والسلوك غير العادى والتقدم بالأفكار المتطرفة .

٤ — المعترف : وهو الذى يحاول أن يجعل من المجموعة مسرحاً للتعبير عن مشاعره الشخصية أو يبدى وجهات نظر لا صلة لها بالمهمة موضوع البحث .

٥ — المهرّج : وهو الذى يلقى النكت ويرمى بالتعليقات اللاذعة ، ويحاول أن يقاطع عمل المجموعة بخبث .

٦ — المتنافس : وهو الذى ينافس الآخرين فى الإتيان بأحسن فكرة ، ويحاول أن يؤكد مركزه المتفوق ، ويقوم بمعظم الأدوار ويحاول أن يفوز بالحظوة لدى القائد .

٧ — الملتمس للعطف : وهو الذى يحاول أن يفوز بالعطف على مشكلاته الشخصية ، ويندب حظه ، أو يستبعد أفكاره الخاصة ليفوز بالتأييد .

٨ — الشكّاء البكّاء : وهو الذى يلتمس التأييد من أجل همومه التافهة وتحيزاته الهزيلة .

وسواء أكان ناظر المدرسة هو قائد المجموعة أم كان مجرد واحد من المشتركين فإنه يستطيع أن يساعد أعضاء هيئة التدريس على التغلب على ما قد يكنون من ميل للقيام بهذه

الأدوار الفردية . فعن طريق الإشارة بلباقة إلى ما قاله المهاجمون وغير الجادين ، وبتبينه خلال هذه الإشارة إلى أن ما يعتقده الآخرون مهم يستطيع أن يشجع الكارهين وغيرهم ممن ثبط همتهم مسلك بعض زملائهم الفردى عن الاشتراك بحرية أكبر . وقد يستطيع أحيانا أن يرد المجموعة إلى لب المناقشة بأن يسأل عما إذا كانت الأهداف واضحة . كما يستطيع أن يجعلهم يكتسبون الثقة بأنفسهم وبالمجموعة بتأمين القلقين ؛ وذلك عن طريق ربط ما قالوا بعمل المجموعة (إذا كان ما قالوه يتصل فعلا بعملها) . وفى الوقت الذى يقر فيه الناظر للمهاجم أو الشكاء بالنقطة التى أثارها فإنه يستطيع أن يجرده من سلاحه بأن يسأله : هل تستطيع المجموعة أن تفكر فى طرق كثيرة لعلاج القضية ؟ أو بأن يقترح عليه بأن يعد لجلسة قادمة برنامجاً أكمل لعلاج موضوع الخلاف . على أنه لابد من القول بأن الناظر لا يكون أمامه فى بعض الأحيان سوى طريق واحد ، وهو المقابلة الشخصية من النوع الذى سبق أن اقترحناه .

وأفضل طريقة للقضاء على الآثار المعروفة التى تخلفها الأدوار الشخصية هى بطبيعة الحال تنمية كل عضو من أعضاء المجموعة لفهم ذاته وفهم الطريقة التى تعمل بها المجموعة .

العمل على استمرار الاجتماع

إذا تم القيام بنجاح بأدوار مهمة الجماعة وأدوار الصيانة كان من المحتمل أن يمضى الاجتماع فى يسر ليكون مثمراً ؛ ذلك لأن نوع الجو الذى يشجع على بذل الجهد التعاونى سوف يتيح الفرص لتبادل الآراء ووجهات النظر والخبرة ، وبهذا يجب أن يتمخض عن توافر معلومات أكثر لتفيد فى حل المشكلة التى تعالجها المجموعة . على أن هناك — مع ذلك — بعض الأمور التى يجب ألا تغيب عن البال إذا أريد أن يظل الاجتماع مستمراً فى تقدمه إلى الأمام .

وقد سبق أن أشرنا إلى جدول الأعمال الخفى من قبل . وإن الأساليب المقترحة التى تمكن كل عضو من أن يشترك فى وضع جدول الأعمال وأن يحقق لنفسه فهم ذاته يجب أن تعمل على القضاء على جداول الأعمال الخفية هذه . على أنها إذا بدأت تشعر الأعضاء بوجودها فلا بد من إبرازها ومعالجتها ، ومن أهم الخطوات التى تتخذ فى سبيل معالجتها الاعتراف بها ومحاولة فهمها ؛ ذلك لأن كثيراً من السلوك السلبى لذوى الأدوار الفردية ينتج عن جداول الأعمال الخفية هذه .

وليس التفكير الجماعى جدالاً ولا مناظرة ، وإنما هو عملية مناقشة منظمة عن طريقها يجمع الأفراد تفكيرهم ليصلوا إلى هدف مرغوب أو حلٍّ مُرضٍ لمشكلة جماعية . فإذا وقعت المجموعة فى الفخاخ المنصوبة فى الجدال أو المناظرة توقف الاجتماع عن التقدم . وقد استعمل روجرز أسلوباً فنياً يمكنه أن يقضى على الهذر الذى يحدث عندما يسود الجدال . وقد وفق تجريب هذا المبدأ وهو أنه « لا يمكن لأى شخص أن يتحدث عن نفسه إلا بعد أن يكون قد أعاد تقرير أفكار المتحدث الذى سبقه ومشاعره بدقة ترضى ذلك المتحدث » (٣٩ : ٤٨) . ويقول كورى فى كتابه (بحث التصرف من أجل تحسين أساليب المدرسة) : « إن طريقة روجرز هذه استطاعت أن تنهى جدالا احتدم بين مدرس بالمدارس الثانوية كان يرى أن التلاميذ الذين أنهوا المدارس الابتدائية لم يتعلموا القراءة ، وبين مدرس بالمدارس الابتدائية كان يصر على أنهم تعلموا القراءة » (١١) .

ويتقدم الاجتماع إلى الأمام بسرعة أكبر حين يرى المشتركون بوضوح أنهم يحرزون تقدماً ملموساً . وفى بعض الأحيان يجب توجيه الانتباه إلى إنجاز محدد قامت به المجموعة .

« ومواطن الفخر » هذه – كما عبَّر عنها أحد الناس ببراعة – هى التى تحمس النشاط وترفع من الروح المعنوية . ويمكن لمسجل المجموعة ومراقبها (إن وجد) ورئيسها ، أن يلعبوا أدواراً هامة فى تلخيص ما قامت به المجموعة .

وكما يحتاج تلاميذنا الذين يقضون فى فصولنا الدراسية ساعات طويلة إلى فسحة من الوقت للراحة من عناء العمل المركّز ، كذلك يحتاج الأعضاء المشتركون فى اجتماع طويل لفسحة أيضاً . وإن فترة من « الاستجمام » أو استراحة « لتناول القهوة » تجدد النشاط ، والاهتمام بإتمام عمل المجموعة . ومما له قيمته الكبرى فى الاجتماعات التى تطول أكثر من ساعة أن يتمتع الأعضاء بفترات يتجاذبون فيها أطراف الحديث بصورة غير رسمية .

والاجتماعات التى يعرف المشتركون فيها أن إسهامهم فيها مهم ، وأن أحداً لن يدخر وسعه فى سبيل الحصول على الإجماع عند اتخاذ أى قرار تتحرك فى العادة بسرعة أكبر من تلك الاجتماعات التى لا يخرج الأمر فيها عن مجرد الحصول على رأى الأغلبية . والقرار المتخذ بالإجماع يجعل كل عضو من أعضاء المجموعة يشعر بأهميته لأن موافقته مطلوبة . أما الاكتفاء برأى الأغلبية فيميل إلى أن يقسم

المجموعة إلى فئتين أو أكثر ، تعارضان أحياناً وضع القرار موضع التنفيذ (٣٤) . ومن الواضح أن المجموعة لا تستطيع أن تصل دائماً إلى اتفاق كامل بنسبة ١٠٠ ٪ . وأنها فى بعض الأحيان يجب أن تعتمد على قرار الأغلبية .

والإجماع قوة دافعة طيبة بصفة خاصة ، إذا أريد لقرار المجموعة أن يتمخض عن تصرفات فردية بعد الاجتماع ؛ ففى مثل هذه القرارات الإجماعية يشعر كل عضو بأن له دوراً جوهرياً فى تقرير التصرف الذى يتلو القرار ، ومن ثم فإن له يداً فى القيام بهذا العمل أو التصرف بنجاح ؛ ذلك لأنه بموافقته على القرار يلزم نفسه به (١٧) .

وعندما يكون من العسير الحصول على الإجماع بشأن قرار يستلزم تصرفاً معيناً رغم الشعور بأن المطلوب فعلا هو شيء أكثر من رأى الأغلبية فإنه من المستحب عادة أن يطلب إلى المجموعة ألا تلزم نفسها إلا بالقدر الذى يمكن أن تصل فيه إلى قرار بالإجماع (٥) ، ثم يستأنف العمل بعد ذلك فى اجتماعات تالية للتوصل إلى الإجماع بشأن المراحل الأخرى من المشكلة إذا كان الإجماع ميسوراً .
ويرى كثير من الباحثين أن الإجماع هو الأساس الوحيد الكافى للتصرف الجماعى .

التقــويم

سواءً أدركنا أم لم ندرك فإننا نقوّم الاجتماعات التى نحضرها عن طريق التعليقات التى نعلق بها عليها . ومما يؤسف له أننا لا نستغل هــذه الملاحظات فى العادة لنجعل عملنا الجماعى التالى أفضل من سابقه . وهذه المساعدة يجب أن تستغل كمصدر لتحسين تصرفنا الجماعى. وعلى ذلك فلا ينبغى أن يترك أمر تحسين إجراءات العمل الجمعى للمصادفات .

وإذا رغب أعضاء المجموعات الصغيرة أن يقوموا بعمليات تقويم فى أثناء تقدمهم فإن التقويم البناء المستمر يمكنه أن يحدث تحسناً دائماً . ويمكن لمثل هذه الاجتماعات أن تقوم لصالحها إذا قضى المشتركون بضع دقائق فى نهاية كل منها للتفكير فيما قاموا به . وإن لعملية الأخذ والعطاء فاعلية كبيرة وخاصة إذا تمت فى ذلك الجو الذى وصفناه من قبل .

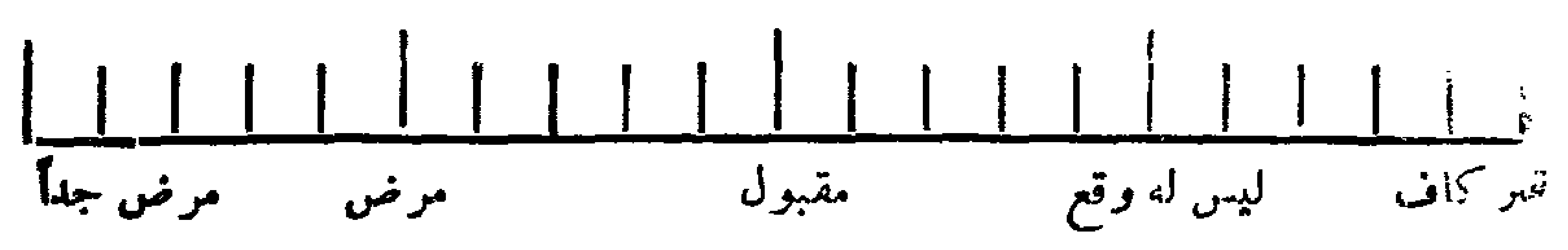
وفى الجماعات الكبيرة — بل وفى المجموعات الصغيرة إذا كان ذلك مستحبا — يعمل اختيار ملاحظ للمجموعة على ضمان وجود تقويم لإجراءاتها . ولكننا سبق أن قلنا إن

الفرد لايمكن أن يلاحظ كل ما يدور فى الاجتماع : وعلى ذلك فإنه من الخير أن يتم تقويم آخر للاجتماع بعد انتهائه : والاستمارة التالية المقتبسة من عدد لا بأس به من الاستمارات الواسعة الانتشار ترينا أنواع المعلومات التى يمكن الحصول عليها من كل عضو بعد الانتهاء من الاجتماع (٤ ، ١٦) :

استمارة لتقويم الاجتماع بعد انتهائه

الاجتماع الـ .... المنعقد بتاريخ ....

١ – كيف تصف هذا الاجتماع ؟ (ضع علامة أمام ما تعتقده) .



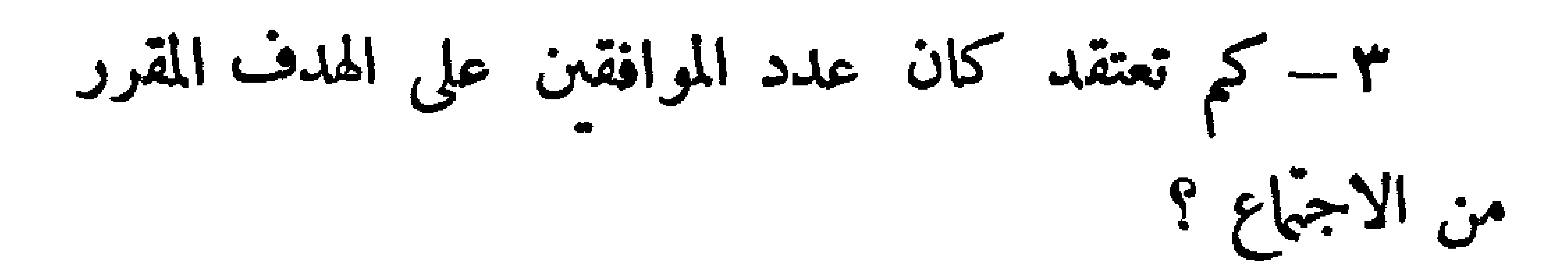
(أ) أين كانت مواضع قوته ؟

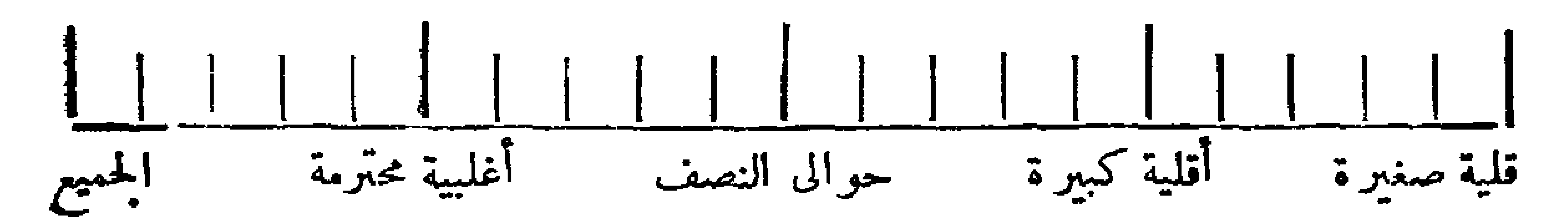
(ب) أين كانت مواطن ضعفه ؟

٢ – هل كنت تريد أن تقول شيئاً فى أثناء الاجتماع ولكنك لم تقله فعلا ؟

كثيراً جداً — كثيراً — كثيراً إلى حد ما — فى مرات قليلة — أبداً

(أ) لماذا لم تسهم عندما شعرت بالرغبة فى ذلك ؟


٣ – كم تعتقد كان عدد الموافقين على الهدف المقرر من الاجتماع ؟



٤ – ماذا ترى بشأن تحسين اجتماعنا القادم ؟

وإذا استعملت استمارة تقويم الاجتماع بعد انتهائه وجب أن يوضع تقرير موضوعي عن النتائج ثم يقدم لأعضاء المجموعة . ولابد من الاستفادة من أية مقترحات بناءة لتحسين الاجتماعات التالية . ومن الواضح أنه لا أحد يرغب فى ملء الاستمارات ما دامت النتائج لا يعمل بها ؛ وأما استغلال النتائج فيؤكد للمشتركين أن رأيهم الذى يبدونه فى إجراءات المجموعة شيء هام .

وهناك طريقة أخرى لتحسين العمل الجماعى وهى تحسين أداء أعضاء المجموعة لوظائفهم . وقد وضعت استمارات لتقويم الخدمات والأدوار التى يؤديها كل من قائد المجموعة وأعضائها . ومن أوفى هذه الاستمارات ما نشر فى « القيادة الرشيدة » فى يونيو سنة ١٩٥٢ . وقد اكتفينا هنا بإدراج تعليمات ملئها مع البندين الثالث والسابع .

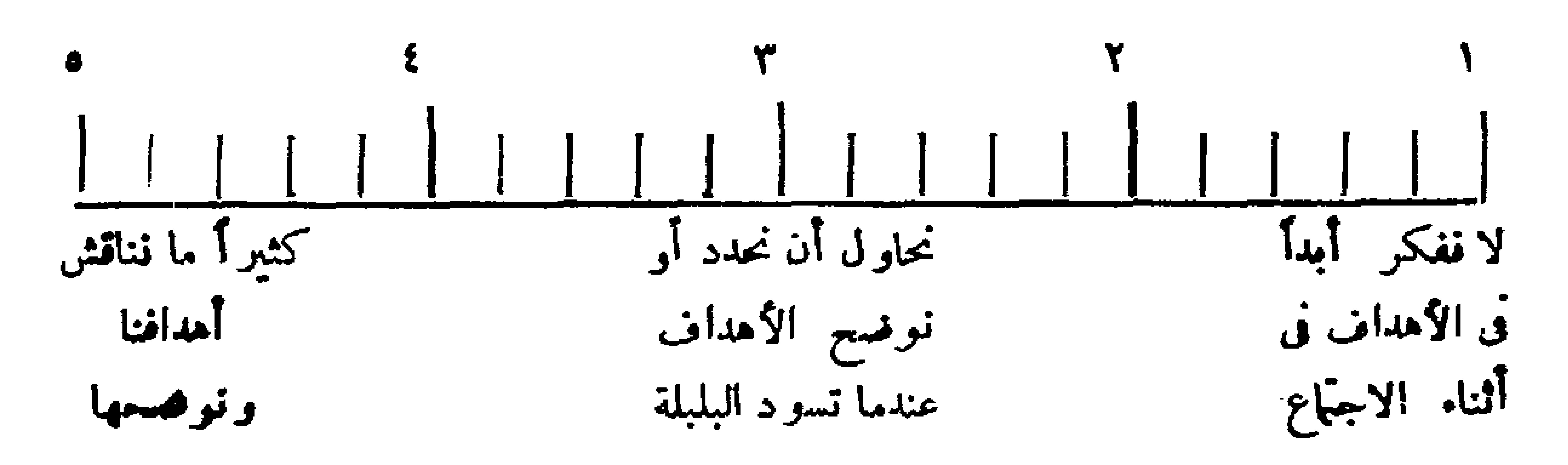
وفى عـــدد يناير سنة ١٩٥٣ من « القيادة الرشيدة » نشرت استمارة لتحليل الذات ثبت أنها مفيدة فى معاونة أى عضو فى المجموعة على أن يتعرف ـ بدقة معقولة ـ مواطن ضعفه ومواضع قوته فى أثناء العمل الجماعى (٤٥ : ٢١). وقد أدرجنا هذه الاستمارة بعد استمارة تقويم القيادة .

استمارة تقويم القيادة

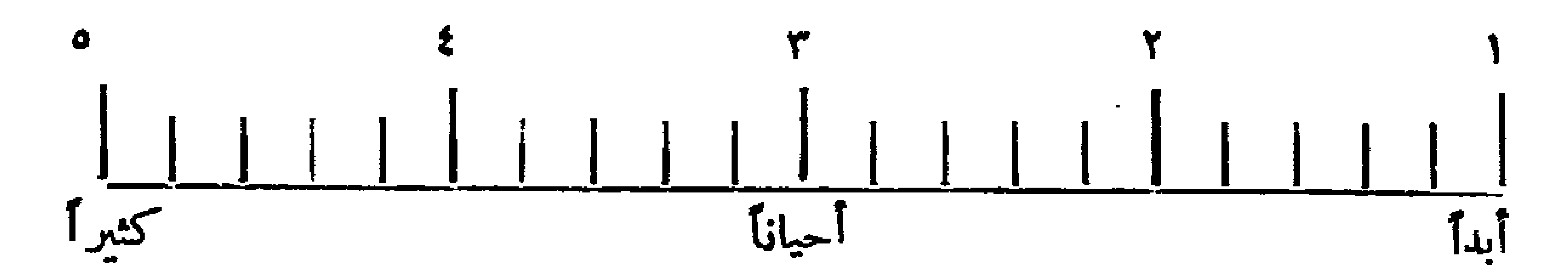
تعليمات :

لاحظ أن كل بند من بنود استمارة تقويم القيادة يتألف من ثلاثة مقاييس : المقياس الأول يسأل أين تقف المجموعة الآن . وأما مقياس (ا) فيسأل عن سلوك القائد . وأما مقياس (ب) فيسأل عن سلوك الأعضاء . . ويجب أن « تؤشر » على المقاييس الثلاثة أمام النقطة التى ترى أنها تصف الموقف فى مجموعتك أفضل وصف :

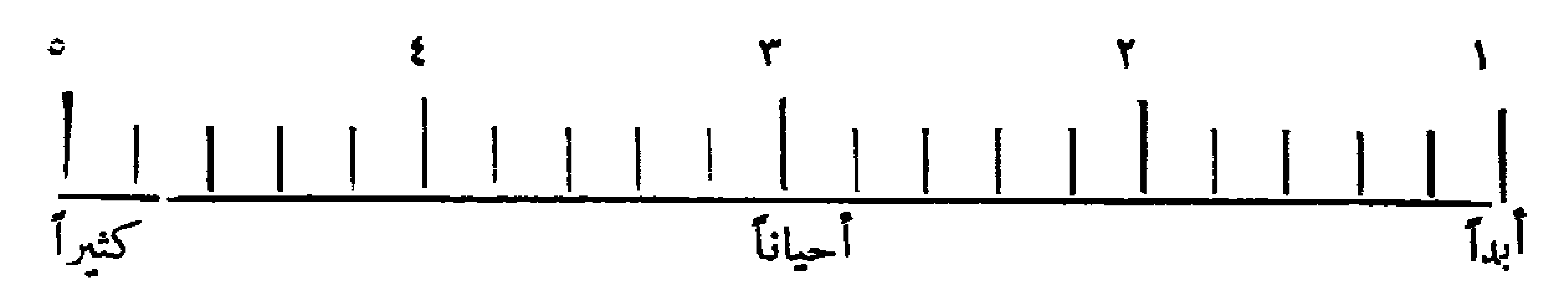
٣ ـ هل نحدد أو نوضح أهدافنا فى أثناء الاجتماعات ؟



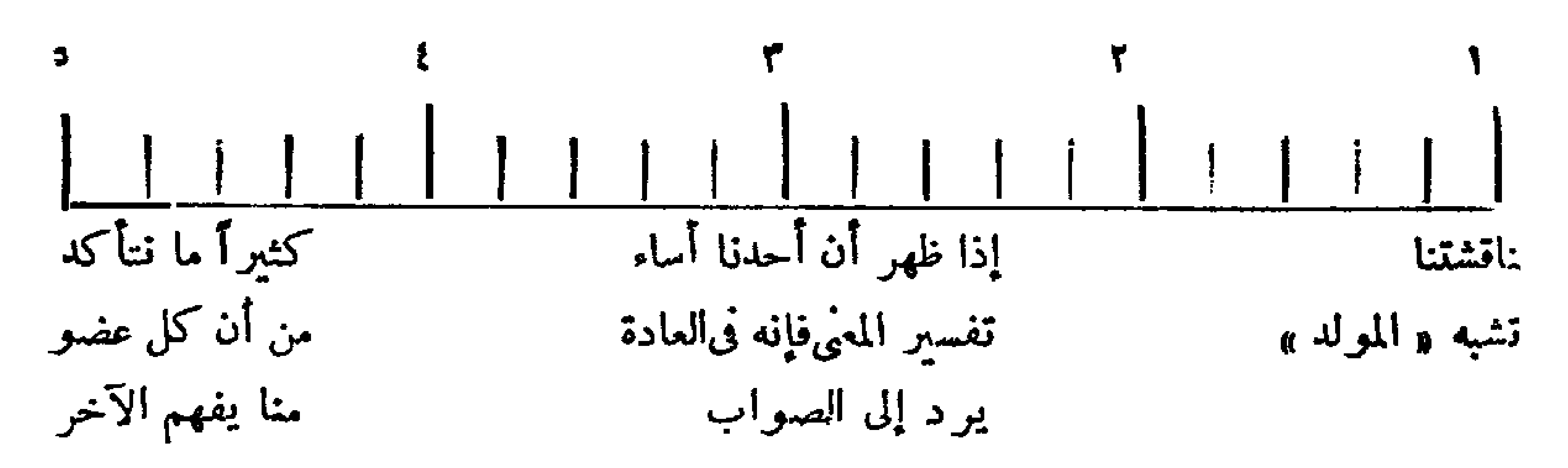
(أ) هل يقترح القائد أن هذا الأمر مطلوب ؟



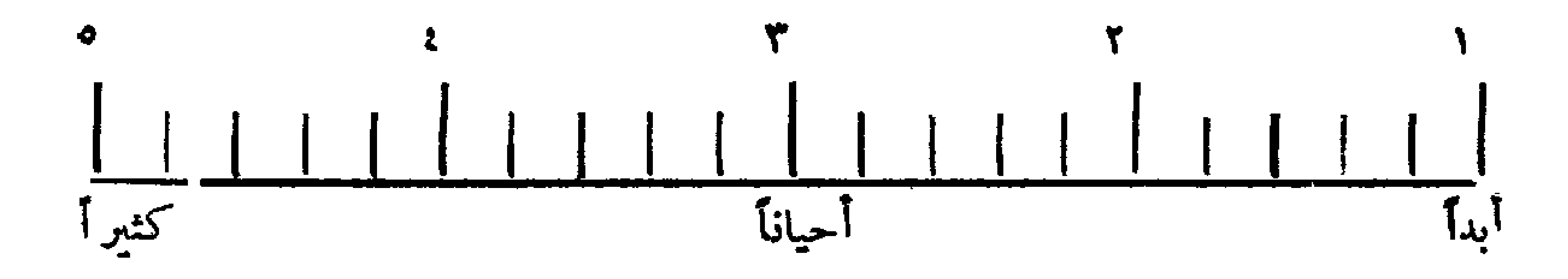
(ب) هل يطالب الأعضاء بتحديد الأهداف وتوضيحها ؟



٧ – هل نراقب مناقشاتنا حتى نتأكد أن أحدنا يفهم الآخر ؟



(أ) هل يضطلع القائد بهذه المهمة ؟



(ب) هل يشارك الأعضاء هذه المسئولية ؟



استمارة تحليل الذات

أدوار مهمة المجموعة	أدوار أقوم بها فى معظم الأحيان	أدوار أحب أن أقوم بها	أدوار لا أحسن القيام بها	أدوار أحب ممارستها
المبادأة بالنشاط				
التماس المعلومات				
التماس وجهات النظر				
إعطاء المعلومات				
إعطاء وجهات النظر				
تهذيب الأفكار				
تنسيق الاتجاهات				
التلخيص				
اختبار إمكانية التطبيق العملى				

أدوار مهمة المجموعة	أدوار أقوم بها فى معظم الأحيان	أدوار أحب أن أقوم بها	أدوار لا أحسن القيام بها	أدوار أحب ممارستها
أدوار صيانة المجموعة التشجيع تيسير الاتصال وضع المستويات المتابعة التعبير عن مشاعر المجموعة تخفيف حدة التوتر				
أدوار مهمة المجموعة أو أدوار صيانة المجموعة التقويم التشخيص التأكد تمهيداً لإجماع الرأى المتوسط				
المسالك غير الوظيفية: مناصبة العداء وضع العراقيل الاعتراف التنافس التماس العطف الشكاية و البكاء عدم الاستقرار التماس التقدير الانسحاب				

الفصل الرابع

حل المشكلات

إن لجوانب السلوك الإنسانى من عملنا الجماعى ، وللجو الذى نعمل فيه ، وللأساليب الفنية التى نستخدمها أهمية بالغة . ولكن لكى نجعل عملنا الجماعى منتجاً إلى أقصى حد علينا أن نصب ما نقوم به من أعمال فى صورة مشكلات . ولما كانت العلاقات الإنسانية تؤثر فيما يحدث فى عملنا فعلا فعلينا أن ندخلها فى الحساب . على أن التركيز يجب أن ينصب على المشكلات لا على الأفراد . وفى الوقت الذى ينبغى فيه ألا نغفل « العناصر الإنسانية » التى تؤثر فى الإدراك والتفسير والسلوك يجب أن نحاول التفكير فى ضوء ما تفرضه المشكلة التى تجدّ فى موقف معين من مطالب .

ولدى كل منا مشكلات : مشكلات تتعلق بالطعام وإنفاق المال واستغلال الوقت وما إلى ذلك . على أن كل فرد لا يلجأ إلى الأسلوب الفنى البارع فى حل المشكلات . وهذا يصدق أكثر ما يصدق على المشكلات التى يدخل فيها الناس . ولكى يعمل ناظر المدرسة وهيئة التدريس معاً إلى أقصى

درجة من الكفاية يجب عليهم أن يلجأوا إلى أساليب حل المشكلات ، وهى الأساليب التى نستطيع أن نتعلمها إذا أردنا كما يقول هودنيت Hodnett فما إن نتعلمها حتى يمكننا استخدامها فى جميع ألوان مواقف العمل ومجالاته (٢٢) .

ولكيلا تهبط همتنا بسهولة عن استخدام أساليب حل المشكلات يجب ألا نغفل عدة احتياطات . فهودنيت يحذرنا « بأن الحل نادراً ما يساوى الإجابة الشافية » (٢٢) ؛ ذلك بأن أحد الحلول يبدو كاملا تقريبا ، فى حين يبدو غيره أفضل ما يمكننا أن نتوصل إليه فى هذه الظروف أو تلك . ومن الواضح أن المشكلات الهندسية هى وحدها ذات الإجابات الكاملة (والواقع أن صحة هذه العبارة نفسها تتوقف على ماذا نعنى بالمشكلات الهندسية والإجابات الكاملة) . كما أننا لانوفق قط إلى حل جميع مشكلاتنا ؛ ولكننا لستطيع أن نكون أكثر مهارة فى المحاولات التى نبذلها لحلها ؛

والمشكلات معقدة ، وحلها يتطلب فى العادة وقتا ومجهوداً مركزاً ؛ وإذا وجهنا اهتماماً واعياً إلى طرقنا التى نتبعها استطعنا أن نزيد من مهارتنا فى حل المشكلات

التى تواجهنا ، واكتسبنا الثقة بأنفسنا فى أثناء تناولنا لها حتى ولو لم نصل دائماً إلى الحلول المرضية تماماً . ويعتقد هودنيت أنه كلما أصبح الناس أكثر مهارة فى تناول النواحى المختلفة لأسلوب حل المشكلات تقبلوا تحدى المشكلات الجديدة بحماسة أكبر (٢٢) .

وعند ما نعمل على حل إحدى المشكلات قد نجد أنها تتغير . وكما رأينا فى حادثة التقاط قصاصة الورق الملقاة فى ردهة المدرسة تغيرت المشكلة وتحولت إلى مشكلة تتناول الاحتفاظ بالمدرسة كلها متعاونة فى الصغيرة والكبيرة ، وعدلت عن المطالب التى يقتضيها الحل .

والمشكلات لاتحل بطريقة واحدة لاتتغير . وهناك طرق عديدة لتصنيف الخطوات التى يمكن أن يتقدم الفرد خلالها للتوصل إلى حل المشكلة ، وسوف نتقدم فى الأجزاء التالية من هذا الفصل بسلسلة من الخطوات المتتابعة التى ينتشر استعمالها بصورة من الصور . وأيا ما كانت الوسيلة المتبعة فما دمنا نبذل المجهود لمتابعتها بثبات فإننا نستطيع أن نقيم نمطا للتفكير يؤدى إلى حلول أكثر كفاية من أسلوب المحاولة والخطأ .

تقرير المشكلة

إن المشكلة حالة من الاضطراب ، بمعنى أن هناك خطأ ما (٢٢) . وربما أمكن معرفتها بسهولة ، كتأخر التلاميذ فى الحضور من جناح معين من مبنى المدرسة مثلاً . وقد يكون من العسير معرفتها . وربما كانت جزءاً من موقف مشكل أكبر ، مثل الموقف الناشئ من عجز المدرسة عن جعل خريجيها يلتحقون بكلية معينة لبضع سنين .

وإذا أريد لنا أن نعمل معاً بصورة فعالة وجب أن نتأكد من اختيار المشكلات التى يشعر بها كل من ناظر المدرسة وهيئة التدريس . ويمكن تعرف المشكلات العامة بعدة وسائل سبق أن تدبرنا الكثير منها من قبل . وقد هيأت بعض المدارس نوع الجو الذى يشجع أى فرد على أن يعرض المشكلة كلما شعر بها . فى حين تعمد بعض المدارس الأخرى إلى إجراء عملية مسح دورية للمشكلات بمطالبة هيئة التدريس بتقديم قوائم لها . وهناك مدارس قليلة تطلب إلى المدرسين بين الحين والآخر أن يتموا عبارة : « إننى أرغب فى تغيير . . . » ثم تحلل هذه العبارات للتوصل إلى المشكلات العامة . . وتترك هذه العبارات دون توقيع

فى العادة . وقد نشرت رابطة البحث العلمى استمارة (SRA) « مسح آراء رجال التربية » التى يمكن استعمالها للحصول على الاستجابات نحو مجموعة كبيرة متنوعة من الأمور المهنية بما فى ذلك نصاب المدرس ، والكتب المدرسية المقررة ، والجو المدرسى ، وعلاقات هيئة التدريس ، والتدخل فى الفصول ، وإجراءات الاتصال وتطوير المنهج . وقد وضع شارما الباحث فى مركز ميدويست للبحوث الإدارية التابع لجامعة شيكاغو استفتاء يطلب إلى المدرسين فيه أن يقرروا نوع الأنماط العديدة من القرارات ، ومن الذى يجب أن يتخذها ومدى ما يشعرون به من الرضا من الظروف والأساليب المختلفة فى المدرسة . وإن جدولا لتحليل الذات كالجدول المنشور فى « علاقة هيئة التدريس فى الإدارة المدرسية » يقدم أيضاً وسيلة للتوصل إلى مواطن المشكلات . وسوف ندرج هنا بعضاً من أسئلة هذا الجدول الخمسة والثلاثين لنبين كيف توجه الأسئلة التى قد تكشف عن المشكلات التى يجب أن يعالجها الناظر والمدرسون معاً .

١ ــ أيشعر كل موظف بأنه يؤدى عملا مهماً ؟

٣ ــ هل الناظر وحده هو الذى يحكم للعمل الجيد أو عليه ؟

١٢ – هل تشرح التغييرات فى السياسات والخطط بعناية لكل الموظفين ؟

١٥ – أهناك شواهد على القابلية للتكييف ؟

١٨ – ألدى هيئة التدريس وسائل يمكنهم بها أن يقدروا النجاح أو الفشل الذى كان من نصيب نشاطهم الخاص ؟

٢٢ – هل يشترك أعضاء هيئة التدريس فى المعلومات الجوهرية حتى يتوصلوا إلى القرارات الجماعية ؟

٢٩ – هل يشعر المدرسون بحرية التدريس ؟ (٣ : ٢٣٠ – ٢٣١) .

وما إن نتعرف مجال المشكلة حتى يتعين علينا أن نبذل المحاولة لتعريف المشكلة ذاتها بدقة ؛ إذ أننا لا يمكننا أن نحل أية مشكلة بكفاية إلا إذا صيغت فى بيان أو عبارة . . والواقع أننا نعطيها شكلاً ما بوضعها فى عبارة ما – كما يقول هودنيت (٢٢) . . ومن المجزى أن نحول المشكلة إلى شيء مكتوب فى نطاق إدراكات أولئك الذين يتعين عليهم أن يعالجوها . وعندما نفعل ذلك يجب علينا أن نحددها بقدر ما نستطيع فى كلمات لا تعوق تشخيصها . ومن الصعوبة بمكان – كما سبق أن رأينا – كتابة العبارات أو البيانات بصورة تجعل الجميع يدركون نفس الفكرة :

وعلى هذا يجب أن تشتمل العبارة عادة على ما هو معروف وعلى ما هو مطلوب ؛ فمثلاً طلبة فصول الجناح الجنوبى الشرقى من مبنى المدرسة دائماً متأخرون (هذا هو المعروف) ويجب أن نفعل شيئاً حتى نعاونهم على الوصول فى الميعاد إلى حجر الدراسة بالأجزاء الأخرى من المبنى (وهذا هو المطلوب) . ومن الممكن – بطبيعة الحال – وضع المشكلة فى صيغة سؤال : ما الذى يمكن عمله حتى يستطيع تلاميذ الفصول التى تقع فى الجناح الجنوبى الشرقى من المبنى أن يصلوا فى الميعاد إلى الأجزاء الأخرى منه ؟ وعندما تعرف المشكلة جيداً فإنها تحل فى العادة بسهولة أكبر مما كان منظوراً .

تحليل المشكلة

وسواء أكانت المشكلة مشكلة يعالجها المدرس وحده أم مشكلة تتطلب العمل مع الآخرين ، فإنها يجب أن تحلل إلى أجزاء بعد صياغتها بدقة . « والتحليل – وفقاً لهودنيت – هو عدو الغموض والالتباس اللذين هما رأس التآمر ضد حل المشكلات المعقول » (٢٢ : ٢٥) . ويصف تشارلز كترنج Charles Kettering خبير البحوث

العظيم فى شركة جنرال موتورز عملية البحث بأنها « فك » المشكلة إلى عواملها المختلفة التى سبق لك معرفة الكثير منها . وعندما تفكها تستطيع أن تتناول الأجزاء التى لا تعرف عنها شيئاً (٣٥ : ١٣٥) .

وعادة ما تملى علينا ظروف المشكلة خطة التحليل التى يجب علينا اتباعها : فبعض المشكلات مثلا يجب تحليلها زمنياً كأن نقول : ما الذى يجب عمله أولاً ؟ وما هى الخطوة التالية ؟ ما الذى يجب عمله الآن ؟ . . . . وما إلى ذلك . والناظر الذى يحاول أن يعادل عدد تلاميذ الفصول فى مادة معينة يتبع هذا التحليل عادة .

وهناك طريقة أخرى وهى وضع قائمة بالعوامل التى قد تخلق المشكلة ، وإذا عدنا إلى مشكلتنا التى تتناول تأخير تلاميذ الفصول الواقعة فى الجناح الجنوبى الشرقى من المبنى قد نستطيع أن نسجل الاحتمالات التى تتطلب الحصول على بعض الحقائق :

١ ــ لعل جهاز التوقيت الآلى لا يعمل بطريقة سليمة فى هذا الجناح من المبنى .

٢ ــ لعل الحصص التالية تؤخذ فى أبعد منطقة من الجناح الجنوبى الشرقى .

٣ ــ لعل الجناح الجنوبى الشرقى يحتوى على مختبرات العلوم . ولعل التلاميذ لا يتركون الأجهزة قبل نهاية الحصة بوقت كاف لينصرفوا فى الميعاد المناسب .

٤ ــ لعل المناقشات كل يوم تبلغ من الأهمية حداً يجعل التلاميذ يتلكأون فى فصولهم .

وثمة وسيلة أخرى مرتبطة بهذا المدخل الذى يتطلب تفتيت المشكلة إلى العوامل الرئيسية التى تشتمل عليها : فإذا كنا أعضاء فى لجنة مهمتها تحديد وجوه الإنفاق للأموال التى تسمح منطقة التربيــة والتعليم بها للمعينات السمعية والبصرية ، فقد نحلل طلبنا لشراء فانوس سحرى مثلا — وهو المثل الذى ضربه هودنيت Hodnett وهو يقترح العناوين التاليــة :

١ ــ مهمة الفانوس السحرى :

٢ ــ خبرة المدارس الأخرى فى هذا الشأن :

٣ ــ استجابة المدرسين والطـلاب لاستعمال وسيلة الإيضاح .

٤ ــ التكاليف .

٥ ــ سهولة النقل من مكان إلى مكان .

٦ – الموقع (أين يحفظ) .

٧ – التشغيل .

٨ – الصيانة والخدمة .

٩ – مقارنته مع الوسائل البصرية الأخرى .

١٠ – مقارنته مع الوسائل التعليمية الأخرى (٢٢) .

وإذا كنا ننظر فى مشكلة يختلف فيها الرأى وجب تحليلها بتدوين المواقف الناتجة عنها ؛ فمثلاً يمكن تقدير المواقف فى جدل يدور حول نظام الإذاعة الداخلية فى المدرسة على ضوء ما تعنيه الاستعمالات الحالية أو المتوقعة لمثل هذا النظام من مثل إلقاء البيانات واستدعاء أحد التلاميذ إلى الإدارة ، أو « الاستماع خلسة » إلى أحد الفصول كجزء من برنامج التفتيش والإشراف ، أو توجيه الموسيقى أو غيرها من البرنامج إلى أحد الفصول دون بقية الفصول .

ويعتقد البعض أن جميع المشكلات يجب تحليلها على ضوء ما تعنيه الأسئلة الرئيسية . ويعتقد هودنيت أنه ليس هناك طريقة سهلة لصياغة الأسئلة . ويذكرنا بأن أدوات الاستفهام السبع : من ، ومتى ، وأين ، وما ، وأى ، وكيف ، ولماذا – وهى التى تستعمل فى صدر سلسلة من الأسئلة – قد تضع يدنا على كثير من المشكلات (٢٢) .

وإليك مجموعة من الأسئلة التى قد تستعمل فى تحليل المشكلة الخاصة بفشل كثير من طلاب إحدى المدارس الثانوية فى الحصول على النشرة اليومية :

١ ــ كيف تبلغ هذه النشرات للطلاب ، وما مدى أهميتها بالنسبة للمدرسين ؟

٢ ــ لماذا نستخدم النظام المتبع فعلا ؟

٣ ــ متى نتوقع إذاعة النشرات ، وما الذى يحول دون أن تعطى فى الوقت المحدد ؟

٤ ــ من هو المسئول عن هذا النظام ؟

٥ ــ فى أى أيام الأسبوع تكثر إذاعة النشرات ؟ وما هى الفصول التى تعجز فى كثير من الأحيان عن سماع النشرات ؟

٦ ــ أين يكون الطلاب (أولئك الذين يقررون أنهم لم يستمعوا للنشرات) وقت إذاعتها ؟

وأيا ما كان المدخل أو الأسلوب الذى نتبعه فى تحليل المشكلة ـ سواء أكان من بين الذى تدبرناه هنا أم لم يكن ـ فالمهم أن نتأكد من أننا نرى نمط المشكلة الكلى وكيف تترابط الأجزاء بعضها ببعض .

صـــياغة الفروض

يقرر هودنيت « أن حل المشكلات هو علاج الأمور المقبلة » (٢٢) ؛ فصياغة الفروض تدفعنا إلى إسقاط أنفسنا على مستقبل المشكلة . وما الفرض إلا الحل المتخيل لمشكلة لم تفز بعد بالحل . وعن طريقه نضع أنفسنا بطريقة تخيلية فى وضع الذين انتهوا من حل المشكلة فنتصور بذلك الجواب . ويمكن أن يقال إن الفرض حدس أو تخمين شكلى — تخمين أمامه فرصة معقولة فى أن يكون صحيحاً . وقد يوضع بصورة أكثر أصولية على هيئة بيان أو دعوى لم تثبت صحتها بعد . وإنما هى صيغت على النحو الذى صيغت به تمهيداً لإثبات صحتها .

والفرض يقيم بين المشكلة والحل علاقة شرط وتعليق : إذا . . . فإن أو إذن : « إذا تم كذا وكذا فإن هذه النتائج المرغوبة تحدث » . وربما قالت إحدى المدارس « إذا انعقدت اجتماعات هيئة التدريس أثناء اليوم المدرسى فإن الهيئة تستفيد من اجتماعاتها الشىء الكثير » . هذا مجرد فرض — وهو يشتمل على تنبؤ بهدف مرغوب فيه ، وعلى طريقة للعمل على تحقيقه .

ومن المهم فى العمل الجماعى أن نقدم أكثر ما يمكن من الفروض ، وأن نضع بها قائمة قبل أن يقع الاختيار على واحد منها للتمحيص . فالعالم والمخترع لا يترددان فى مناقشة أكثر الفروض وضوحاً وأكثرها إمعاناً فى الخيال على السواء عندما يتناولان إحدى المشكلات . ويؤكد أوسبرن Osbern أن معظم الفتوحات العلمية تعتمد على كثرة الفروض التى يتم الاختيار منها فى البداية (٣٥) . وتقول شركة الألومنيوم : « فى عملية التخييل Imagineering تطلق لخيالك العنان ليحلق ثم تهبط به إلى الأرض وقد قمت « بهندسته » (٣٥ : ٣) . ونحن أيضاً يجب علينا — نظاراً ومدرسين — أن نجعل خيالنا يساعدنا على افتراض الفروض حتى نتأكد إلى درجة لا بأس بها من إيجاد حل يمكن الحصول عليه للمشكلة التى نعالجها . وبقدر ما نجمع الأفكار عن وعى بقدر ما نستثير أنفسنا وندفعها نحو الأفكار الجديدة .

والعمل الجماعى مثمر بصفة خاصة فى صياغة فروض العمل ، ويشير أوسبرن إلى الدراسة التى قام بها المهندسون فى شركة كاربوراندوم Carborundum ليدعم الاعتقاد القائل بأن المجموعات تنمي من الأفكار القيمة أكثر مما ينميها

الأفراد الذين يعملون على انفراد . وقد قسم المهندسون فى الشركة أنفسهم إلى مجموعتين تضافرت إحداهما على مواجهة مشكلة معينة ، بينما فكر أعضاء المجموعة الثانية فى المشكلة نفسها ، ولكن دون أن يتناقشوا فيها . ودلت النتائج عند تقويمها بطريقة علمية على أن مهندسى المجموعة الأولى المتعاونة قد أنتجوا من الأفكار الجيدة ما يزيد على ما أنتجه أفراد المجموعة التى عمل أعضاؤها على انفراد بما مقداره ٤٤ ٪ . ويلاحظ أوسبرن أيضاً أن الاختبارات الأخرى دلَّت على أن النشاط الجماعى ينمى الخيال الابتكارى أكثر مما ينميه المجهود الفردى بنسبة تتراوح بين ٦٥ ٪ و ٩٣ ٪ (٣٥).

تمحيص الفروض واستخلاص النتائج

ويعتبر أسلوب « النظر الاسترجاعى التخيلى » الذى ينادى به فوشى Foshay من أنجع وسائل تحديد كيفية تمحيص الفرض . فهو يعتقد بأن الإجابة عن سؤالين معينين توحى بالشكل الهندسى للتمحيص . فالإجابات عن سؤال : « لو حلت المشكلة فماذا كان فى الإمكان أن يحدث ؟ » إجابات تصف تغييراً مرغوباً فيه ، وتوحى بجمع الشواهد

لوصف الحالة الراهنة بحيث تقدم المقياس الذى يمكن به قياس هذا التغيير . وأما الإجابات عن السؤال : « كيف حُلَّت المشكلة ؟ » فتوحى بالتصرف الذى قد يؤدى إلى التغيير المرغوب فيه ، كما توحى بطرق تقدير النتائج المترتبة على هذا التصرف .

وما زالت إحدى المدارس الثانوية تمحص الفرض الآتى فى إطار الشكل الهندسى الذى أوحى به تطبيق سؤالى فوشى : « إذا قام بتدريس المواد الأكاديمية فريق مؤلف من أربعة مدرسين يلتقى كل واحد منهم بنفس مجموعات التلاميذ الأربعة كل يوم ، فإن نوع التعلم سوف يتحسن » . وإجابة عن السؤال الأول : « لو حلّت المشكلة فماذا كان فى الإمكان أن يحدث ؟ » ثم تخيل أجوبة الشرط التالية : (١) لكان بإمكان التلاميذ أن يحصلوا على درجات أعلى فى اختبارات التحصيل المعيارية . (٢) لدرّس المدرسون لعدد أقل من التلاميذ ، وبالتالى لأتيحت لهم فرصة أكبر للتعرف إليهم أكثر . (٣) لأمكن سد احتياجات التلاميذ بصورة أكفأ . (٤) لاتضحت العلاقات القائمة بين المواد الأكاديمية بصورة أكبر . (٥) لأمكن تنظيم معالجة جميع المواد الأكاديمية تحت أربعة عناوين ، ولأمكن ضم بعض

المواد كالعلوم والجغرافيا والتاريخ مثلاً . (٦) لقلّت حركة مرور التلاميذ فى الردهات . (٧) لأمكن تحويل التلاميذ من فرقة دراسية إلى أخرى ، لأن مثل هذا التحويل سوف لا يؤثر فى جدول بقية المدرسة . (٨) لاستطاع المدرسون أن يجتمعوا بشأن تلاميذهم بحرية أكبر ومرات أكثر . (٩) لأمكن اللجوء إلى أسلوب « دراسة الحالة » لمعاونة الطلبة الذين تواجههم الصعوبات . (١٠) لتيسر للناظر أن يجتمع بالمدرسين الذين يدرسون لنفس التلاميذ . (١١) لزاد الاحتمال فى أن تنعقد الاجتماعات مع أولياء الأمور .

وإليك بعض الخطوات التى اتخذت والتى ما زالت قيد التخطيط إجابة عن سؤال فوشى الثانى وهو : « كيف حُلّت المشكلة ؟ » : (١) قدمت اللجنة إلى هيئة التدريس اقتراحاً بأن تنظم فرق من المدرسين ، وطلب إلى المدرسين أن يتطوعوا لعضوية هذه الفرق . (٢) حللت المجموعة فلسفتها فى التربية وسيكولوجية التعلم وطبقت النتائج التى توصلت إليها على المدخل الذى أوصت به اللجنة . (٣) تم تقويم سريع لما حدث فى السنوات السالفة . (٤) بذلت محاولة للوقوف على ما تتبعه المدارس الأخرى .

(٥) روجعت كل الكتب التى كتبت عن المدرسة الثانوية بتوسع . (٦) تم تحليل تهيؤ التدريس والمجتمع المحلى لإحداث شيء مغاير فى وضع البرنامج المدرسى . (٧) بذلت محاولة استطلاعية لتخطيط حصص المدرسين الأربعة أعضاء الفريق ، بغية وضعها فى نطاق جدول اليوم المدرسى العادى . (٨) وضع جدول مقترح لفريق مؤلف من أربعة مدرسين . (٩) فحصت « التركيبات » الممكنة للمواد الدراسية ، وروجعت طرق التأكد من أن التلاميذ المسجلين فى هذه « التركيبات » سوف يتلقون نفس الجوانب الطيبة من المواد الدراسية كما لو درست منفصلة . (١٠) وزع المدرسون المتطوعون إلى فرق تتيح لكل واحد منهم فرصة القيام بتدريس مادته المفضلة ، وروعى العدل فى توزيع المدرسين المجربين وغير المجربين على كل فريق . (١١) وضع الجدول بحيث تكون الفصول الأربعة — فى كل حالة تقريباً — فى نفس الجناح من المبنى . (١٢) وضعت فترات التخطيط لفرق المدرسين فى أوقات معينة فى أثناء النهار بحيث يستطيع ناظر المدرسة والموجه أن يلتقيا بكل فريق على حدة . (١٣) أطلع الخبراء فى دراسة الحالات على إمكان تدبير فترات

للتخطيط مع كل فريق . (١٤) دعى الآباء إلى الالتقاء بفرق المدرسين . (١٥) اصطنعت الوسائل التى تهدف إلى إطلاع جميع هيئة التدريس على المدخل الجديد . (١٦) ما زال برنامج الاختبارات المعيارية قيد المراجعة .

ويعتقد معظم الناس أن المدخل العلمى لتمحيص أى فرض لا بد أن يتضمن التجريب استناداً إلى العوامل الضابطة واستخلاص النتائج التى يمكن قياسها على الأساس الموضوعى البحت . على أن هذه الحالة لا يمكن أن تسود دائماً فى التربية والتعليم . فإذا حدث ذلك وجب أن نحاول بكل قوة عن طريق التجريب توفير الأدلة الكافية لإثبات سلامة الفرض الذى افترضناه أو عدم سلامته .

وينصبّ كثير من المشكلات التربوية على العلاقات الإنسانية . . وتمحيص الفروض عن طريق التجريب فى ميدان العلاقات الإنسانية نادراً ما يسمح بإخضاع المواقف للضبط ، كما يقول هودنيت Hodnett . وهو يؤكد أنه لا يمكن الحصول على نسخة طبق الأصل من الناس ولا من الظروف ، وإن كان فى الإمكان تدبير الحصول على نسخة طبق الأصل من الفصول الدراسية يوثق بها فى نطاق ضيق . . . وسواء أكنت تقوم بتجربة مضبوطة معملياً

أم كنت تمحص أفكارك على محك التجريب الواقعى دون اللجوء إلى الأجهزة المعقـــدة ذات الظروف المنضبطة والتسجيلات الدقيقة فإنك تعالج مشكلتك بروح علمية عندما تقول : « دعنا نجرب وننظر ماذا يحدث » (٢٢ : ١٢٨ – ١٢٩) .

ولا بد من تمحيص كثير من الفروض التى يتقدم بها ناظر المدرسة وهيئة التدريس عن طريق المناقشة ؛ ذلك لأن « الوقت والنفقات والنتائج المترتبة على الإجراء غالباً ما تجعل الاختبار العملى لأى فرض من الفروض غير متيسر قبل اتخاذ أى قرار نهائى بشأنه » (٢٢ : ١١٩) . وهذه الاختبارات تشتمل – كما يقول هودنيت – على التفكير فى أسئلة من مثل : « ماذا يحدث لو حدث هذا ؟ » « هل يعالج الفرض هذا الوضع الأخير ؟ » « كيف يؤثر فى هذه العملية ؟ » وعندما يبدو أن التحليل الشفهى يشير إلى نوع مرغوب من جوانب الشرط فى الفرض وجب أن يوضع التخطيط لتمحيصه الفعلى ، ثم يوضع موضع التنفيذ .

وأيا ما كانت الطريقة التى يمحص بها الفرض فإن التمحيص يجب أن يجرى دون تحيز . ويجب أن نرجئ إصدار حكمنا على النتائج إلى أن تتوافر جميع الشواهد ،

وتفحص جميع الحقائق ، وتوزن جميع الدعاوى فى كفة مقابلة لما يمكن أن نتعلمه . ولا ينبغى أن يقبل الفرض الممحص أو يعدل أو يرفض قبل أن تتم هذه العملية .

وهناك أخيراً تحذير يجب ألا يغرب عن البال عندما تثبت إجراءات التمحيص أن فرضاً من الفروض خاطئ . فهودنيت يحذرنا ألا نطرح جانباً أى فرض من الفروض لا لشيء إلا لأن به بعض العيوب . بل يجب علينا أن نقلّب النظر فى جوانبه ونستكشفه مرة أخرى ؛ لأنه قد يكون قائماً على أساس سليم ، أو لعله يؤدى إلى الحل الصحيح . (٢٢) ؛ ولم ييأس أديسون قط من المرات التى أخفق فيها ، بل كان يتعلم منها دائماً . ومن المأثور عنه أنه كان يقول للمساعد الذى أيأسه انهيار الفروض الكثيرة فى أثناء عملية البحث فى اختراع بطارية كهربية جيدة : « عجباً لك يا رجل ! لقد حصلنا على كثير من النتائج . عرفنا على الأقل أن هناك خمسين ألف شيء لا جدوى فيها » ، فإذا أدركنا وتذكّرنا أن بحثنا عن سبب انهيار الفرض يقترب بنا إلى الهدف ، فإننا سوف نعمل دائماً على تحسين نوع التعليم . وإذا عملنا معاً فى فحص فروضنا عن طريق « النظر الاسترجاعى التخيلى » فإن معظم تمحيصاتنا سوف تنتهى بالنجاح .

الفصل الخامس

الخلاصة

إن تحسين نوع التعلم الذى تقدمه المدرسة هو الهدف الأساسى الذى يجب تحقيقه عندما يعمل ناظر المدرسة وأعضاء هيئة التدريس معاً . وهم لا يستطيعون أن يتعاونوا بأقصى درجات الكفاية إلا إذا فهم كل واحد منهم نفسه ، وفهم زملاءه ، واستغل هذا الفهم فى جعل أساليب العمل الجماعى تعمل على أفضل وجه ، وهذا ليس بالأمر الهين .

ومن الفوائد النفسية لعملنا الجماعى أننا نجعل أساليبنا الفنية فى التدريس أكثر فاعلية فى الوقت الذى نحسن فيه علاقتنا الإنسانية المهنية . والواقع أن معظم ما تدبرناه من الأفهام والمهارات جوهرى وأساسى للتدريس الجيد : ففهمنا لأنفسنا إنما هو لكى نفهم تلاميذنا فهما أفضل . ومعرفتنا لكيفية تكوين الإدراك إنما هى لكى يزداد تقديرنا لكيفية تكوين الإدراك لدى تلاميذنا . وعملنا مع التلميذ الفرد إنما هو لكى نساعده على التغلب على مشكلاته . وتخطيطنا وتوجيهنا للمجموعات إنما هما لكى نساعدهم

فى دراستهم ومشروعاتهم الجماعية . والأساليب الفنية تساعدنا أيضاً ونحن نعمل مع أولياء الأمور ومجموعات المجتمع المحلى . وفوق كل شىء نحن نضع موضع التنفيذ دائماً القاعدة الذهبية التى « تكمن فى سويداء قلب العيش السعيد الناجح فى عالم لا بد فيه لكل فرد — اللهم إلا الراهب المتنسك — أن يختلط بغيره من الناس ويمضى معهم » (٣ : ٧٦ — ٧٧) .

ويتطلب العمل الجماعى الفعال بذل الجهد من جانب كل المعنيين ، وأنت كفرد تستطيع أن تزيد باستمرار من مهارتك بممارسة ما تتعلمه مما تقرؤه وتلاحظه وتفعله وأنت تشترك فى المغامرات التعاونية . وأخيراً ، فإذا لم تكن قد قمت بذلك فعلا ، فإنك سوف تفوز بتلك المتعة الجمالية التى تتأتى لك عندما تعمل مع الآخرين ، كما لو كان العمل مع الآخرين فناً من الفنون .

المراجع

1. Adult Education Association of the U.S.A. *How to Use Role Playing*. Chicago, The Association 1955. 48p.

2. Allport, Gordon W. *Becoming*. New Haven, Yale University Press, 1955. 106p.

3. American Association of School Administrators. *Staff Relations in School Administration.* 1955 Yearbook. Washington, D.C., The Association, 1955. 470p.

4. Anderson, Walter A., Baldwin, Rollin P., and Beauchamp, Mary. *The Workshop Handbook.* New York, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1953. 65p.

5. Benne, Kenneth D., and Muntyan, Bozidar. *Human Relations in Curriculum Change.* New York, The Dryden Press, 1951. 363p.

6. Bradford, Leland P. "The Case of the Hidden Agenda." *Adult Leadership*, 1: 3-7, September, 1952.

7. Bush, Robert N. *The Teacher Pupil Relationship.* New York, Prentice-Hall, Inc., 1954. 252p

8. Campbell, Clyde M., Editor. *Practical Applications of Democratic Administration*. New York, Harper and Brothers, 1952. 325p.

9. Caswell, Hollis L., and Associates. *Curriculum Improvement in Public School Systems.* New York, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1950. 462p.

10. Chase, Francis S. "Factors for Satisfaction in Teaching". *Phi Delta Kappan*. 33 : 127-132, November, 1951.

11. Corey, Stephen M. *Action Research to Improve School Practices*. New York, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1953. 161p.

12. Corey, Stephen M., Eoshay, A. Wellesley, and Mackenzie, Gordon N. "Instructional Leadership and the Perceptions o the Individuals Involved". *The Bulletin of the National Association of Secondary-School Principals*, 35 : 83-91, November, 1951.

13. Counts, George S. *Education and American Civilization*. New York, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1952. 491p.

14. Davies, Daniel R., and Herrold, Kenneth F. *Leadership and Morale*. New London, Conn., Arthur C. Croft Publications, 1955. 55p.

15. Davies, Daniel R., and Herrold, Kenneth F. *Leadership in Action.* New London, Conn., Arthur C. Croft Publications, 1954, 54p.

16. Davies, Daniel R, and Herrold, Kenneth F. *Make Your Staff Meetings Count!* New London, Conn., Arthur C Croft Publications, 1954, 59.

17. Davies, Daniel R., and Herrold, Kenneth F. *Problem Solving for t e Executive.* New London, Conn., Arthur C. Croft Publications, 1954 45p.

18. Douglass, Harl R. "The 1950 Revision of the Douglass High SchoolTeaching Load Formula". *The Bulletin of the National Association of Secondary-School Principals,* 35 : 13-54, May, 1951.

19. Elsbree, Willard S, and Reutter, E Edmund, Jr., *Staff Personnel in the Public Schools.* New York, Prentice-Hall, Inc., 1945. 438p.

20. Faunce, Roland C. *Secondary School Administration.* New York, Harper and Brothers, 1955 383p

21. Foshay. Arthur W. "Action Research as Imaginative Hindsight." *Educational Research Bulletin,* 34, no. 7 : 169-171. October 12, 1955

22. Hodnett, Edward. *The Art of Problem Solving,*

New York, Harper and Brothers, 1955. 202p.

23. Hopkins, L. Thomas. "Classroom Climate Can Promote Creativeness". *Educational Leadership*, 13 : 279-282, February, 1956.

24. Hopkins, L. Thomas. *The Emerging Self in School and Home*. New York, Harper and Brothers, 1954. 336p.

25. Hunt, Maurice P., and Metcalf, L. E. *Teaching High School Social Studies*. New York, Harper and Brothers, 1955. 471p.

26. Jersild, Arthur T. *When Teaehers Face Themselves*. New York, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1955. 169p.

27. Kelley, Earl C. *Education for What is Real*. New York, Harper and Brothers, 1947. 114p.

28. Kelley, Earl C., and Rasey, Marie I. *Education and the Nature of Man*. New York, Harper and Borthers, 1952. 209p.

29. Koopman, G. Robert, Miel, Alice, and Misner, Paul J. *Democracy in School Administration*. New York, Appleton-Century-Crofts, Inc., 1943, 330p.

30. Lindgren, Henry C. *Educational Psychology in the Classroom*. New York, John Wiley and Sons, Inc., 1956. 521p.

31. Linscott, Robert N, and Stein, Jess, Editors. *Why You do What You do.* New York, Random House, 1956. 305p.

32. Mackenzie, Gordon N., and Corey, Stephen M. "A Conception of Educational Leadership". *The Bulletin of the National Association of Secondary-School Principals*, 36 : 9-14, January, 1952.

33. Mackenzie, Gordon N., Corey, Stephen M., and Associates. *Instructional Leadership.* New York, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1954. 209p.

34. Maier, Norman R. F. *Principales of Human Relations.* New York, John Wiley and Sons, Inc., 1952. 474p.

35. Osborn, Alex F. *Applied Imagination.* New York, Charles Scribner's Sons, 1953. 317p.

36 Overstreet, Harry A. *The Great Enterprise.* New York, W.W. Norton and Company. Inc., 1952. 332p.

37. Rasey, Mariel., and Menge, J.W. *What We Learn from Children.* New York, Harper and Brothers, 1956. 164p.

38. Rogers, Carl R. *Counseling and Psychotherapy.* Boston, Houghton Mifflin Company, 1942. 450p.

39. Rogers, Carl R. and Roethlisberger, Fritz J. "Barriers and Gateways to Communication." *Harvard Business Review*, 30 : 46 - 52, July—August, 1952.

40. Schramm, Wilbur. "Procedures and Effects of Mass Communication," National Society for the Study of Education. *Mass Media and Education*. Fifty-third Yearbook, Part II, pp. 113 - 138. Chicago, University of Chicago Press, 1954.

41. "Sharing the Leadership Load." *Adult Leadership*, 1 : 13 - 20, June, 1952.

42. Sinnott, Edmund W. *Cell and Psyche*. Chapel Hill, University of North Carolina Press, 1950. 121p.

43. Stephenson, H.H. "Mental Illness is Catching." *American School Board Journal*, 129 : 35 - 36, November, 1954.

44. Snygg, Donald, and Combs, Arthur W. *Individual Behavior*. New York, Harper and Brothers, 1949. 386p.

45. "Training in Member Roles." *Adult Leadership*, 1 : 17-23, January, 1953.

46. Wayland, Sloan R., Brunner, Edmund deS., and Hallenbeck, Wilbur. *Aids to Community Analysis for the School Administrators*. New York, Bureau of Publications, Teacher College, Columbia University, 1956. 51p.

47. Weber, Clarence A. *Personnel Problems of School Administrators.* New York, McGraw-Hill Book Company, Inc., 1954. 378p.

48. Wheat, Harry Grove. *Foundations of School Learning.* New York, Alfred A. Knopf, 1955. 391p.

49. Wynn, Richard. "The Climate of Good Staff Morale" *Educational Outlook,* 27 : 63 - 69, January, 1953.

القاهرة

مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر

١٩٦٥

هـــذا الكتـــاب

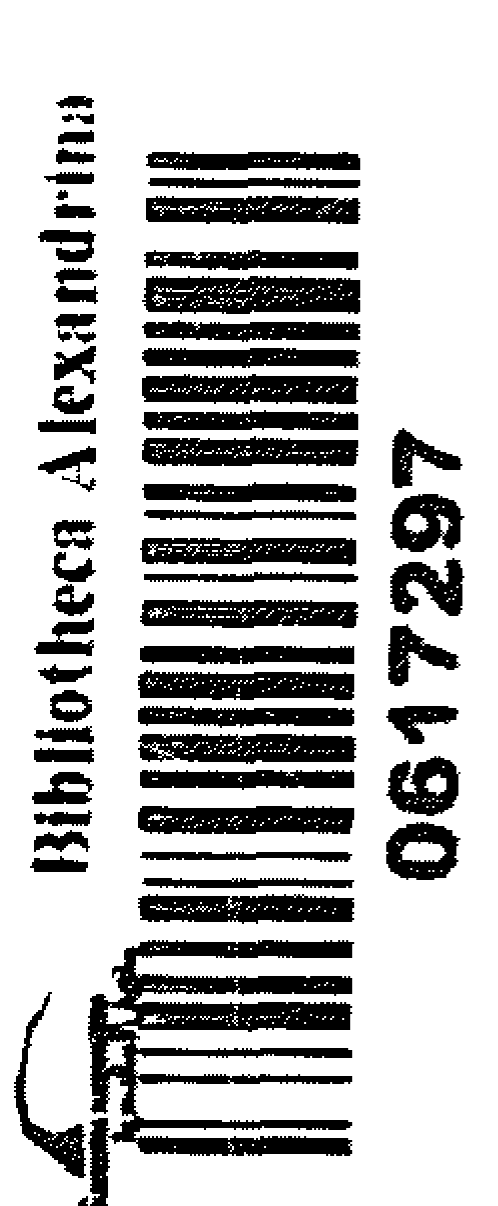
بقلم

حسن جلال العروسي

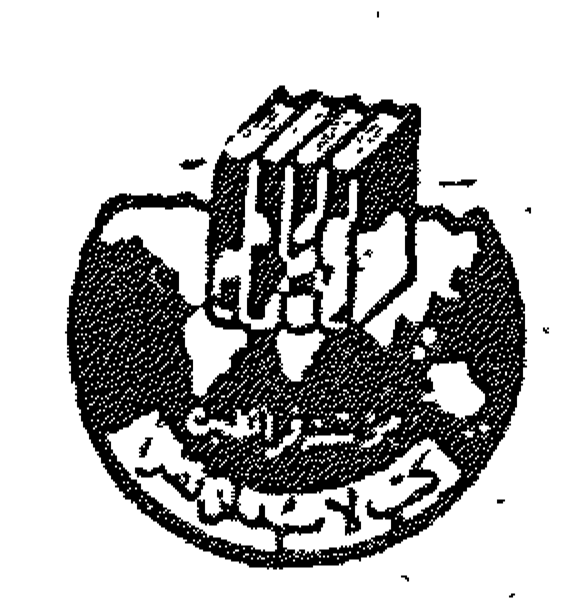
اعتدنا كثيراً أن نقرأ الكتب التي توجه هيئة التدريس وتربط بينها وبين التلاميذ كهيئتين متصلتين اتصالا مباشراً ووثيقاً . . تؤثر كل منهما في الأخرى وتتأثر بها .

وهذا الكتاب يشرح لنا العلاقة التي يجب أن تكون بين هيئة التدريس وناظر المدرسة وما يجب أن تحظى به من الأهمية التي تعطى للعلاقة بين التلاميذ وهيئة التدريس . . فإن التعاون بين هيئة التدريس وناظر المدرسة يهيء الجو الصحي السليم للمدرسة ، مما يجعل التعاون مع التلاميذ تبعاً لذلك سهلا ميسراً .

ويبين الكتاب كيف يجب على هيئة التدريس أن تتعاون مع ناظر المدرسة ، وكيف يجب على الناظر أن يكون عادلا بين جميع المدرسين ، وأن يتوخى الصدق والأمانة في معاملتهم ، حتى لا يكن بعضهم الحقد للبعض الآخر ، فتربطهم علاقة من الود والإخاء .



إن هذا الكتاب يضم خمسة فصول شاملة لموضوعات غاية ا
التدريس ونظار المدارس ، وكل فصل يتناول بالتفصيل الدقيق عدي
التي تواجههم وكيفية علاجها والتغلب عليها . . إنه كتاب للقادة لكي يغدوا قادة المستقبل ناضجين صحياً وعقلياً ونفسياً .



الثمن ١٩ قرشاً سنة ١٩٦٥